

**АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ ИМ. Г.С.КОСТЮКА**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ
ОДАРЁННОЙ ЛИЧНОСТИ**

2007

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК УКРАИНЫ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ им. Г.С.КОСТЮКА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Монография

Изд-во ЖГУ им. И. Франка
Житомир
2007

ББК 88.45

П86

УДК 159.922, 159.928

*Рекомендовано к печати ученым советом Института психологии
им.Г.С.Костюка АПН Украины*

Рецензенты:

Ю.М.Швалб, доктор психологических наук, профессор

С.Е.Кулачковская, кандидат психологических наук, старший научный
сотрудник

П86

Семенова-Пономарева Р.А., Королев Д.К., Зазимко О.В. и др.

Психологические факторы развития одаренной личности:
Монография / Под ред. Р.А.Семеновой-Пономаревой. –
Житомир: Изд-во ЖГУ им. И.Франка, 2007. – 186 с.

ISBN 978-966-485-003-9

В монографии представлены результаты многолетних теоретико-экспериментальных исследований сотрудников лаборатории психологии одаренности Института психологии им.Г.С.Костюка АПН Украины, посвященных проблеме психологических факторов развития одаренной личности. На основе теоретико-методологического анализа проблемы и обобщения данных изучения жизнетворчества выдающихся (состоявшихся) деятелей науки, техники, политики, искусства разных эпох выделены системообразующие факторы становления одаренной личности, представлена психологическая модель экстраодаренной (состоявшейся) личности; раскрыты особенности развития одаренной личности на различных этапах онтогенеза (отрочество, ранняя юность, ранняя зрелость); сформулированы принципы развития творческих способностей у детей и молодежи, а также определены психологические особенности воспитания одаренного ребенка в семье.

Монография рассчитана на профессиональных психологов, преподавателей высших учебных заведений, аспирантов, студентов, а также широкий круг педагогов, руководителей учебно-воспитательных заведений различного типа системы образования и родителей, интересующихся проблемой развития одаренного ребенка.

ISBN 978-966-485-003-9

© Институт психологии им.Г.С.Костюка АПН Украины, 2007
© Семенова-Пономарева Р.А., 2007

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	4
Раздел I. Теоретико-методологический анализ проблемы развития одаренной личности	11
1. Основные подходы к проблеме развития одаренной личности в психологической науке	11
1.1. Концептуальные подходы к проблеме психологических факторов развития одаренной личности в зарубежной и отечественной психологии	11
1.2. Теоретико-методологические основы развития креативности одаренной личности	26
2. Структура и составляющие психологической модели экстраодаренной личности.....	38
2.1. Проблема структуры личности в психологии	38
2.2. Психологическая характеристика процесса становления экстраодаренной личности.....	50
2.3. Зарубежные модели одаренной личности	61
2.4. Психологическая модель экстраодаренной личности	67
Раздел II. Эмпирическое исследование психологических факторов развития одаренной личности	73
2.1. Методическое обеспечение изучения психологических факторов развития одаренной личности	73
2.2. Эмпирическое исследование личностных факторов развития одаренной личности на этапе ранней зрелости	100
2.3. Психологические особенности проявления личностных факторов развития технической одаренности на этапе ранней юности.....	118
2.4. Психологические особенности проявления личностных факторов в развитии художественно одаренных подростков	137
2.5. Психологические особенности воспитания одаренной личности в семье	153
Заключение.....	173
Литература.....	178

Предисловие

В современной системе образования различают три типа неадаптантов, то есть людей, не вписывающихся в традиционные рамки общества, - это «аномалы», «асоциалы» и «одаренные». Данные типы, по мнению А.Г.Асмолова, располагаются у вершины Бермудского треугольника, плавающего в море образования. Крайне важно отметить имеющий место феномен подвижности вершин треугольника: одаренные дети и молодежь мигрируют из одной группы риска в другую, и этот переход чаще всего неблагоприятен, поскольку одаренная личность ищет выхода своей активности в аномальном или асоциальном поведении.

В психологии традиционно складывался подход изучения и коррекции поведения преимущественно дефективных и асоциальных детей. В связи с этим возникла, по выражению К.Юнга, прискорбная картина добра: хотя помогают слабым и борются со злом, но одновременно возникает опасность того, что талант останется без внимания как что-то таинственное и непристойное.

В новых условиях, переживаемых нашим обществом, изучение психологии одаренной личности становится одним из приоритетных научных направлений. Одаренные люди являются существенным резервом человеческой цивилизации, деятельность которых способна резко повысить качество любых реформ – общественных, политических, социально-экономических, технологических. Дело в том, что *творчество одаренных людей*, будучи неотъемлемой стороной человеческой духовности и личной свободы, выступает в качестве социального механизма, противостоящего регрессивным тенденциям в развитии общества.

Проблема одаренной личности не проста. Не случайно К.Юнг отмечал, что большие дарования – это самые прекрасные плоды на древе человечества, но висят они на тончайших ветвях, которые легко обламываются. Создавая будущую культуру личностными вкладами своей индивидуальности, одаренные личности зачастую опережают современников нередко на целые столетия: прокладывают новые пути, определяют цели и способы их достижения будущими поколениями, совершают новые шаги в истории интеллектуальной и духовной эволюции общества. Вместе с тем, выдающиеся личности представляют собой разнovidность человеческого духа, не выгодную для самосохранения, но в высшей степени важную для сохранения человеческого вида, поскольку способны жертвовать собой ради других. Их эволюционный смысл может быть передан словами М.Цветаевой: «Прервалась дней связующая нить – я призван времена соединить».

Во многих странах мира одаренных людей считают золотым фондом человечества и оказывают им значительную поддержку. Для координации и поддержки исследований, практики обучения и помощи одаренным и талантливым детям в 1975г. был образован Всемирный

Совет «Одаренные и талантливые дети» (в Совет входят около 500 представителей из 23 стран). В последние десятилетия XX века для реализации национальных и региональных программ по изучению и образованию одаренных детей созданы Европейская и Азиатская ассоциации (ни Россия, ни Украина пока не входят ни в одну из этих ассоциаций). Это свидетельствует о том, что мировая психология и педагогика интенсивно разрабатывают научное обоснование для радикальной перестройки системы обучения и воспитания, направленной как на свободное проявление способностей одаренных детей, так и обеспечение условий развития их личности как *уникальной индивидуальности*.

Для современного этапа развития нашей страны характерно осознание того, что одаренная личность нуждается не только в своевременном выявлении, но и в *индивидуальном и дифференцированном подходе* в процессе обучения и воспитания. В связи с этим в последнее время проблема становления одаренной личности получила «право на гражданство» и вызывает повышенный интерес исследователей и практиков. Об этом свидетельствует создание широкой ости учебно-воспитательных заведений инновационного типа, принятие комплексной программы «Творческая одаренность» (1991г.), государственных национальных программ «Дети Украины» (1996г.), «Образование – Украина в XXI столетии», «Программа работы с одаренной личностью на 2001-2005гг.; организация многочисленных олимпиад, конкурсов, фестивалей, выставок; применение элементов креативной педагогики и авторских программ, тренингов, направленных на развитие качеств творческой личности и др.

Тем не менее, создавшуюся ситуацию в обществе правомерно оценить как критическую. Обусловлено это рядом причин, а именно:

- отсутствием на государственном уровне целостной, научно обоснованной системы обеспечения благоприятных социально-психологических условий для развития одаренных детей и молодежи;
- отсутствием научно обоснованной концепции развития одаренной личности, построенной с учетом влияния основных психологических факторов на ее становление на разных этапах онтогенеза;
- недостаточной разработкой научных и прикладных аспектов специфики процесса становления одаренной личности в макро- и микро-социальных условиях (семья, дошкольные заведения, школы, вузы, трудовые коллективы);
- недостаточным научным прогнозированием перспектив социально-психологической адаптации одаренной личности в современных условиях воспитывающей среды;
- отсутствием четкой системы подготовки кадров, специалистов по педагогике и психологии, способных выполнить задачи включения одаренной личности в профессионально значимую деятельность.

Среди указанных направлений становления одаренной личности приоритетным является определение ведущих психологических факторов, обеспечивающих возможности для выявления, развития и сохранения уникальной индивидуальности одаренной личности на различных этапах онтогенеза.

Об этом свидетельствует и анализ зарубежных социальных программ, связанных с выявлением значения микро-мезо-макросоциума в развитии и реализации одаренной личности. Например, в США проблема поиска и развития одаренных приобрела особую актуальность в 60-е годы, когда запуск советского спутника Земли явился толчком к появлению «Акта о развитии образования в целях национальной обороны». В этом документе подчеркнута необходимость усиления внимания к «включенности» (синоним одаренности), *развитию потенциальных сил и возможностей одаренного индивида*. Для реализации цели развития талантов выдвигались следующие «ведущие» требования:

- программа должна учитывать уровень развития склонностей и способностей учащихся;
- в ней должны предусматриваться заинтересованность одаренных учащихся, их самостоятельный выбор таких курсов, которые подготавливали бы их к поступлению в вузы, в основном – естественно-научного профиля и иностранного языка.

Важным документом, принятым в США в «послеспутниковый период», является «Основная цель американского образования». Отметим, что комиссия, составляющая этот документ, главным заданием выдвигала обучить всех детей *мыслить*, а также *развивать их таланты*. В первом пункте документа рассматривался вопрос о финансировании специальных программ для одаренных детей. Среди разнообразных мероприятий улучшения этих программ предусматривались организация классов для талантливых детей, внедрение программирования, технических средств обучения. В третьем пункте значительное внимание уделялось организации специального обучения по опережающим программам по естественным наукам, иностранным языкам и другим академическим дисциплинам. Особый акцент в документе сделан на введение в практику средней школы различных нововведений, призванных обеспечить *дифференциацию процесса обучения*. В четвертом пункте речь шла о выделении значительных вложений на финансирование исследовательских центров по разным проблемам педагогики, в том числе и по вопросам одаренности.

Тем самым становится ясно, что американские педагоги и правительство осознали: будущее страны ставит перед школой, как никогда раньше, задание по обеспечению *высококачественного образования как для интеллектуальной элиты, так и для всех учащихся в соответствии с их интересами и способностями*.

Значимость проблемы развития одаренных детей стала очевидной, когда в 60-х годах началась массовая «утечка мозгов» в США из разных

стран мира в связи с интенсивными научными разработками и освоением космоса. Так, лишь в 1967 году из Великобритании выехало в США 47% инженеров-выпускников. Но более обосновано вопрос развития и защиты одаренных встал в Великобритании только в 1979 году, когда впервые на национальном уровне было проведено исследование детей с повышенным уровнем способностей. Тем не менее преимущественно вербальные методы диагностики, использовавшиеся при этом, не могли дать объективных данных, поскольку уровень развития одаренных в значительной мере зависел от социального окружения. Выявленный процент одаренных детей из «низких» социальных слоев был сравнительно невысоким – 18% от общего количества одаренных. И все же, несмотря на это, настойчиво рекомендовалось выявлять таких детей. Учитывая, что государственные школы, в первую очередь – «объединенные», не могли обеспечить оптимальные условия для развития одаренных детей, некоторые ученые выступили с предложением о необходимости создания для них особенной *«стимулирующей» среды*. Вследствие этого, в 1980 году был принят «Акт об образовании», открывавший новые перспективы для одаренных учащихся, поскольку предоставлял им возможность выбора для обучения школы с высоким престижем и давними традициями, лучшим составом педагогов.

Следующим шагом правительства Великобритании, закрепивший данное положение, стал «Акт об образовании 1986 года». Последний предусматривал не только увеличение возможностей выбора для родителей и детей соответствующего типа обучения для одаренного ребенка, но и право родителей вносить пожертвования в фонд школы, где учатся их дети.

Результаты зарубежных (Англия, США, Россия) и отечественных социально-психологических исследований свидетельствуют о том, что современная школа (и не только общеобразовательная) зачастую становится *зоной задерживающего развития одаренной личности*. Так, преобладающее большинство одаренных скрывается под личиной интеллектуально пассивных учащихся, значительный процент (более 30%) экстраодаренных детей отчисляются из школы за неуспеваемость, к концу школьного обучения многие из них испытывают тяжелые формы депрессии, количество случаев самоубийств среди одаренных выше почти в 2,5 раза, чем среди их сверстников. Это показатели того, что индивидуальность не смогла адаптироваться к стандартной программе, условиям жизни в школе или в семье.

Одаренность – это прежде всего индивидуальность, а индивидуальность всегда сопротивляется, отстаивая себя, любому внешнему диктату, авторитарному программному развитию. В школе одаренные учащиеся обычно отличаются от сверстников богатством своих эмоциональных состояний, повышенной любознательностью, ярко выраженной потребностью самоуважения, неуправляемостью, неусидчивостью и бунтарством. Вследствие этого одаренные учащиеся

переживают трудности разнообразного плана, среди которых обозначим основные: 1) в учебном плане (учиться неинтересно, познавательная потребность не удовлетворяется); 2) в социальном плане (настолько «белая ворона», что не признается как член общности); 3) в личностном плане (переживания несхожести, невозможности интегрироваться в коллективе, что особенно мучительно в подростковом и юношеском возрасте, когда вхождение в молодежную субкультуру облегчает протекание кризисного этапа формирования личности): а) личность задерживается на этапе индивидуализации, что обедняет ее внутренний мир, формирует внутренние конфликты («коллектив отвергает меня – я не нуждаюсь в коллективе»); б) возникают трудности формирования Я-концепции (низкая самооценка, блокирующая реализацию внутреннего потенциала); в) проявляется дисгармония в эмоционально-волевой сфере (высокая тревожность, постоянное переживание стресса); г) формируется моторный дисбаланс.

Следовательно, наличие у одаренных учащихся учебного, социального, личностного, эмоционального и психофизиологического дисбаланса позволяет рассматривать их как группу дезадаптантов, т.е. группу риска. Вполне очевидно, для того, чтобы помочь одаренной личности в ответственный период становления, недостаточно просто ее выявить, необходимо создать особую культуру в обществе, в учебных заведениях, в семье, в которой бы признавалась и поддерживалась одаренность и индивидуальность в целом. В такой культуре одаренная личность смогла бы ощутить себя счастливой, осуществить себя в жизни и реализовать свое дарование.

Выше сказанное свидетельствует, что обеспечение условий для образования, развития и реализации творческого потенциала одаренных детей и молодежи Украины должно охватывать все звенья образования (дошкольные заведения – начальная школа – основная школа – вуз). Решение этой сложной и многоаспектной задачи требует более углубленного психологического изучения развития одаренной личности на различных этапах онтогенеза (от детства до ранней зрелости). Обусловлено это тем, что каждый возраст характеризуется наличием *сенситивного периода* или «временного состояния» (по Н.С.Лейтесу), выражающего своеобразную готовность индивида к ускоренному развитию своих креативных возможностей. Такие периоды, как известно, возникают именно в годы созревания, обусловленные как формированием жизненных планов и перспектив, так и стабильностью глубинно-психологической сущности основных характеристик растущего индивида (стремление к приобретению самостоятельности, интеллектуально-нравственной и социальной зрелости, развитие самосознания и т.д.), т.е. в подростковом, юношеском и студенческом возрасте. Именно на этих этапах онтогенеза осуществляется интенсивное формирование системы ценностей, самосознания и интеллектуальной зрелости.

В связи с этим исследование по теме «Психологические факторы развития одаренной личности», осуществленное лабораторией психологии одаренности Института психологии им. Г.С.Костюка АПН Украины рассматривается нами как своевременное обращение к решению злободневной проблемы социально-психологического характера.

В данном исследовании особое внимание акцентируется на выявлении системообразующих факторов, которые определяют психологическую сущность и специфику сложного и противоречивого процесса становления одаренной личности на этапах отрочества, юности, ранней зрелости и зрелости, а также определении психолого-педагогических основ построения системы работы с одаренной личностью разного возраста.

Теоретико-методологической основой разработки исследуемой проблемы выступает концепция системного подхода к экстраодаренной (состоявшейся) личности, которая рассматривается нами как *носитель системы ценностей, самосознания и интеллектуальной зрелости*. При этом раскрытие психологической сущности становления экстраодаренной личности базируется на взаимодействии когнитивных и мотивационных факторов, которые через влияние социальной и природной среды обуславливают функционирование и саморазвитие личности.

В качестве системообразующих факторов развития одаренной личности выступают *уровень духовного развития* (система ценностей и смыслов), *уровень личностного развития* (сфера самосознания), *уровень интеллектуальной зрелости* (уровень постижения действительности). Отметим, что изучение психологических факторов развития одаренной личности соотносится не только с особенностями возрастных этапов (подростки, старшеклассники, студенты, выдающиеся деятели), но и типами одаренности (интеллектуальная, техническая и художественная).

Реализация основных теоретических положений концепции позволила определить психологические закономерности становления экстраодаренной личности, создать психологическую модель экстраодаренной личности, разработать способы диагностики уровня одаренности личности на основных этапах онтогенеза (отрочество, юность и ранняя зрелость), а также заложить теоретико-методические основы для построения системы работы с одаренными детьми молодежью.

Исследование психологических факторов развития одаренной личности осуществлялось в два этапа: на первом этапе определялась психологическая сущность исследуемого явления, теоретико-методологические основы его изучения; на втором этапе проводилось эмпирическое изучение психологических факторов развития одаренной личности на различных этапах онтогенеза.

В соответствии с этим данная работа (монография) состоит из двух разделов. В первом разделе представлен теоретико-методологический анализ проблемы развития одаренной личности в психологии. Во втором разделе рассматриваются особенности и характер влияния на

становление одаренной личности различного возраста психологических факторов, которые обуславливают развитие одаренности (система ценностей, самосознание, интеллектуальная зрелость).

Авторы надеются, что представленные в монографии результаты многолетнего исследования заинтересуют представителей психолого-педагогической науки, разрабатывающих проблему становления одаренной личности, а для практикующих психологов и педагогов учебно-воспитательных заведений различного типа послужат методической и прикладной базой для определения направлений работы с одаренными детьми и молодежью.

Авторы первого раздела монографии: предисловие – Р.А. Пономарева-Семенова; глава I – Р.А. Пономарева-Семенова; глава II: 2.1, 2.2, 2.4 – Р.А. Пономарева-Семенова; 2.3 – Д.К. Королев; 2.5 – Д.К. Королев, Р.А. Пономарева-Семенова.

Авторы второго раздела монографии: главы 2.1, 2.2 – Д.К. Королев, Р.А. Пономарева-Семенова; 2.3 – О.В. Зазимко; глава 2.4 – М.А. Снежная; 2.5. – М.Н. Янковчук; заключение – Р.А. Пономарева-Семенова.

Р.А.Семенова-Пономарева

Раздел I

Теоретико-методологический анализ проблемы развития одаренной личности

1. Основные подходы к проблеме развития одаренной личности в психологической науке

1.1. Концептуальные подходы к проблеме психологических факторов развития одаренной личности в зарубежной и отечественной психологии

Динамика общественной жизни имеет очевидную тенденцию к ускорению. Бурные темпы научно-технического прогресса, развитие коммуникационных средств, особенно компьютерных, массовая информатизация сознания предъявляет повышенные требования к социализирующейся личности. И если требования эти повышаются во всем мире пропорционально ускорению темпов информационного уровня жизни, то в Украине, претерпевающей, начиная с пресловутой «перестройки», резкую смену общественных отношений, значение личностных качеств, позволяющих «не потеряться» в меняющемся мире возрастает еще больше.

Сложное социальное и экономические положение в стране тяжелым грузом психической нестабильности легло на плечи населения. Неадаптированность людей к общественным условиям резко возросла, ведущим типом отношения к жизни стал социальный пессимизм. Возросли пьянство и наркомания, особенно среди молодежи. Отрицательное влияние на психическую жизнь людей оказывает и политическая неопределенность. Отсутствие ясности и предсказуемости во внутренней и внешней политике создает ощущение нестабильности существования, порождает агрессию.

Усиливает негативные факторы, влияющие на самосознание личности и отношение ее к действительности, и «антикультурный террор» – массовая теле- и видео-продукция низкого нравственного и эстетического уровня. Ведущие популярных телепередач позволяют себе некорректность и открытое хамство, демонстрируя образцы неэтичного поведения, опосредованно разрушая таким образом культурное пространство, жизненно необходимое для здорового мировосприятия личности.

В контексте перечисленных негативных тенденций развития общества – и продолжающейся процесс разрушения национального самосознания, внутреннего ощущения принадлежности к национальной культуре. Подражание западным образцам поведения, стремление любой ценой уехать за границу – примета времени

Политические и экономические изменения в стране, при всей их неоднозначности и скачкообразности, выявили тенденцию к социально-экономическому разделению населения на «очень богатых» и «очень

бедных». Этот фактор также является безусловно негативно значимым для психического развития личности.

Вышеперечисленные обстоятельства, опосредственно снижающие адаптивность личности к общественной жизни, особенно негативно отражаются на развитии молодого поколения. Проявляется прежде всего во влиянии семьи на развитии ребенка. Известно, что психологическая зависимость детей от родителей безмерно велика: дети воспроизводят образцы поведения, заданные в семье, абсолютно воспринимают эмоциональный тон, когнитивный стиль и др. Неадаптированность родителей к неравным общественным отношениям, их пессимизм в восприятии действительности отражается на сознании детей. Неровности в поведении, эмоциональные срывы, депрессивные состояния, характерные для поведения родителей, порождают психогенные и личностные нарушения у детей. Наметившаяся тенденция современных отношений родителей с детьми объясняется или занятостью родителей, вынужденных в нескольких местах «зарабатывать на хлеб», или невозможностью продуктивного общения в результате выраженной «невротизации» взрослых.

В крупных городах страны ситуация внешне более оптимистичная: растет количество платных элитных школ, лицеев, гимназий и колледжей, в которых учащимся уделяется больше внимания; в богатых семьях появляются гувернантки, репетиторы; неработающие мамы более внимательны к своим чадам, их отправляют учиться в престижные учебные заведения Англии, Германии, США. Родители таких семей, как правило, успешны в социальной жизни, адаптированы к действительности, оптимистичны – перед детьми образец позитивной жизненной позиции, которую они моделируют. Но таких детей очень мало, и им, при нестабильности политики в стране, грозят «падения».

Тем самым перед обществом стоит задача научить детей позитивной жизненной позиции, обретению личностного смысла, оптимизму, умению сохранить свою индивидуальность при любых обстоятельствах. Чрезвычайно важно чтобы именно одаренные дети и молодежь были подготовлены к жизни в сложных условиях и могли бы в них не только самореализоваться, но и принимать ответственность за решения и не зависеть от мнения значимых других.

Значимость данной задачи обусловлена прежде всего наличием практической потребности в использовании внутренних психологических ресурсов человека как основной силы в разрешении проблем как глобального, так и локального масштаба, возникающих в мире в целом и на уровне державы. Об этом свидетельствует утвержденная Указом Президента Украины Программа работы с одаренной молодежью на 2001-2005 годы, разработанная с целью «создания в Украине благоприятных условий для развития творческого потенциала украинского народа, поиска, поддержки и стимулирования интеллектуально и творчески одаренных

детей и молодежи, самореализации творческой личности в современном обществе» (ж. «Обдарована дитина», - 2001, № 7, - с. 2).

Одним из важнейших факторов, способствующих решению данных задач, является одаренность. Характеризуя одаренную (творческую, креативную) личность, исследователи констатируют наличие у нее ряда психологических особенностей (качеств, черт). Так, В.Н.Дружинин (1999) указывает на то, что для творческой личности присущи независимость в суждениях, самоуважение, предпочтение сложных задач, развитое чувство прекрасного, склонность к риску, внутренняя мотивация. Д.Б.Богоявленская отмечает такие качества, как когнитивная одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях, наличие нестимулированной активности (стремление выйти за пределы заданной проблемы). Дж.Ландрам (1997) к доминирующим чертам одаренной личности относит устремленность, склонность к риску, умение вести за собой, мятежный дух, уверенность в себе, упорство и проницательность. С.Спирман (1959) выделяет такие качества, как отсутствие почтения к условностям и авторитетам, развитое чувство юмора. По мнению А.Маслоу (1997) творческую личность отличает готовность к принятию нового, умение импровизировать и сохранять спокойствие в бурном течении нового. Яркую выраженную индивидуальность и эмоциональную гибкость Е.П.Варламова (1997) относит к наиболее значимым особенностям креативной личности. Выделяя в качестве главных показателей проявления креативности *продуктивность* (объем творческой продукции) и *оригинальность* (способность генерации нешаблонных образов и способов действия), Н.В.Вишнякова (1996) к существенным характеристикам креативной личности относит независимость мышления, доминантность, «открытость опыту» и динамизм развития. Е.Л.Солдатов (1996) выделяет такие особенности как способность к самостоятельным мыслям и поступкам, наличие воли и активности, проявление настойчивости, инициативности, умение свободно держаться в компании сверстников.

Перечисленные характеристики позволяют определить одаренную личность как субъекта творчества, которому присущи неконформизм, независимость мнений, умение нетрадиционно решать сложные задачи проблемного характера, высокая адаптированность к любой среде вследствие отсутствия абсолютной от нее зависимости, высокая способность к самовыражению средствами культуры, духовность и нравственность как естественные составляющие целостности личности. В отечественной психологии последних лет понимание особенностей одаренной (креативной, творческой) личности имеет тенденцию к «сближению» с позицией гуманистической психологии.

Исследования славянской ментальности свидетельствуют, что особенностью славянина (прежде всего православного) является *идеализм*. При этом идеалы последовательно менялись: от православных до коммунистических, от соборности до коллективизма. Но ситуация

утраты идеала, что происходит в современной действительности, разрушительна для славянской культуры, поскольку вакуум заполняется псевдоидеалами или создает ощущение психической нестабильности. Западному рационализму исторически естественен индивидуализм. В традициях славянской культуры – развитие идей гуманизма.

Следует подчеркнуть, что в современной психологии отчетливо прослеживается тенденция создания теории творческой личности на основе разработки теоретико-экспериментальных и концептуальных подходов к изучению разных аспектов этой чрезвычайно сложной проблемы. Появление их подготовлено исследованиями относительно развития творческой личности (творческого мышления, креативности, воображения, фантазии, памяти и т.д.). При этом *творческая личность рассматривается как субъект творческих социальных отношений и продуктивной деятельности с присущей ему социально обусловленной системой психических свойств, а природа ее развития в значительной мере объясняется общепсихологическими закономерностями развития личности.* Последние с достаточной глубиной раскрыты в трудах К.А.Абульхановой-Славской, Б.Г.Ананьева, Л.И.Божович, Л.С.Выготского, В.В.Давыдова, Г.С.Костюка, А.Г.Ковалева, Н.С.Лейтеса, А.Н.Леонтьева, Б.Ф.Ломова, С.Д.Максименко, В.А.Моляко, В.Н.Мясищева, С.Л.Рубинштейна, Б.М.Теплова, П.Р.Чаматы и др.

Прежде всего необходимо подчеркнуть, что и сегодня положение Г.С.Костюка о единстве основных психологических закономерностей становления личности при всем разнообразии их проявлений, наличие общих черт в структуре разных качеств личности сохраняет свою актуальность для определения теоретико-методических основ разработки проблемы развития одаренной личности.

Рассматривая психологические механизмы развития личности, Г.С.Костюк отмечал, что «становление личности – обусловленный и вместе с тем саморазвивающийся процесс, ... внутренне необходимое ее движение от низших к высшим ее уровням развития, в котором внешние причины всегда действуют через внутренние условия» (Г.С.Костюк, 1988, с. 114-115). При этом к движущим силам развития личности Г.С.Костюк относил такие характерные для субъекта внутренние противоречия, проявляющиеся на разных этапах онтогенеза:

во-первых, расхождение между возникающими новыми потребностями, стремлениями субъекта и наличным уровнем овладения средствами их удовлетворения;

во-вторых, несоответствие достигнутого субъектом уровня развития занимаемому им месту в системе общественных отношений, выполняемым функциям;

в-третьих, противоречия между тенденциями к инертности и устойчивости, стереотипизации с одной стороны и к подвижности, изменчивости, с другой.

Вследствие этого создания оптимальных условий для действительного развития личности требует «не только знаний этой сложной его диалектики, необходимой не только для того, чтобы способствовать разрешению внутренних противоречий в нужном для общества направлении», но и возникновению новых внутренних противоречий, без которых невозможно дальнейшее развитие личности, «ее самодвижение на основе стремления к самостоятельности, к самоутверждению» (там же, с. 126).

Раскрывая психологическую специфику соотношения факторов психического развития Г.С.Костюк особо подчеркивал, что формы проявления самодвижения личности находят свое отражение в ее «собственной активности ..., возникновении новых стремлений к ней и способов ее осуществления». Обусловлено это тем, что «с возрастом постепенно увеличивается роль собственной активности в ее развитии, возникают более отдаленные цели, перспективные планы, идеалы, влияющие в той или иной мере на деятельность личности, а через нее – на ее развитие» (там же, с.115).

Предусматривая будущее, осознавая свои достижения и недостатки, развивающаяся личность «начинает стремиться к самовоспитанию, к усовершенствованию себя через собственную деятельность, обучение, игру и труд». Это стремление – «закономерное проявление ее развития, возникающее на определенном его этапе». Поскольку активизируется оно именно в подростковом возрасте, постольку именно на этом этапе личность выступает «как субъект собственного развития, сознательно выбирая свой дальнейший жизненный путь, готовность к той деятельности, с помощью которой он собирается найти свое место в общественной трудовой жизни и активно изменять условия, обстоятельства своей жизни. Он начинает все более осознанно работать над собой, создавая себя результатами собственной деятельности» (Г.С.Костюк. 1989, с. 115-116).

Процесс развития личности продолжается и после юношеского возраста, приобретая свои специфические особенности. Основными факторами в период зрелости выступают *высшее образование, самообразование, разные виды профессионального труда, научная, художественная, совместная деятельность личности, воспитание детей*. Эта часть жизненного пути человека также характеризуется своими стадиями, к которым правомерно отнести: раннюю зрелость (17-25 лет), среднюю зрелость (25-40 лет), позднюю зрелость (40-45 лет), пожилой возраст (55-65 лет), старение (65-70 лет), старость (70-80 лет) и т.д.

Вместе с тем следует учитывать, что в развитии каждой личности и на каждом его этапе наблюдаются индивидуальные особенности и, значит, она «развивается как индивидуальность, ее индивидуальное своеобразие неповторимо. Возрастной и дифференциальный аспекты онтогенетического развития человеческой психики взаимосвязаны между собой. Общие закономерности возрастного развития личности находят

свою конкретизацию в его индивидуальных особенностях» (там же, с. 131). Именно поэтому, по мнению Г.С.Костюка, «изучение последних важно теоретически и практически, поскольку приближает теорию развития личности к задачам педагогической, медицинской, производственной и другой практики» (там же, с. 131).

Оценивая вклад, внесенный Г.С.Костюком в психологию развития личности, следует отметить, что им разработана определенная психологическая система, лишенная односторонности и дающая возможность при изучении отдельных сторон целого (личности) предоставлять место различным трактовкам психического, достигая таким образом «требуемой полноты его раскрытия» (В.А.Роменец, 1978, с. 411).

Среди наиболее значимых концепций, внесших значительный вклад в развитие психологии развития личности особое место принадлежит концептуальной системе Б.Г.Ананьева, которую правомерно определить как психологическую теорию человека. Систематизирующей в мировоззрении Б.Г.Ананьева является идея о *целостности человека (индивидуальности) и его развитии*. В его концептуальной системе понятие индивидуальности приобретает глубокий смысл, несводимый к констатации индивидуальных различий, и выступает научно-психологическим эквивалентом философской идеи о всесторонне развитой, гармоничной личности.

Психические процессы, подчеркивал Б.Г.Ананьев, обобщаются в психических состояниях и «кристаллизуются» в свойствах, которые образуют устойчивую структуру личности. В нее входят не только собственно личностные свойства, но также индивидуальные и субъективные. Б.Г.Ананьев различал четыре формы существования человека – *индивид, личность, субъект и индивидуальность* – и соответственно им разные структуры в системе человека. Психические свойства завершают иерархические структуры и интегрируют все уровни материальной природы человека.

Представляется целесообразным остановиться на данных формах существования человека.

Материальным субстратом всех свойств и структур человека является его природная организация, обозначенная в концепции Б.Г.Ананьева понятием «*индивид*», содержание которого раскрывается в ходе структурного анализа. Так, в основе индивида заложены возрастнополовые и индивидуально-типологические свойства, которые накладывают отпечаток на более частные и «высшие» свойства человека. Иначе говоря, *возраст, пол, индивидуально-типологическая вариативность* модифицирует каждое свойство *индивида и личности*.

В структуре индивида сосуществуют на разных уровнях морфологические, биохимические, физиологические и психофизиологические характеристики. Причем «эффектами взаимодействия этих особенностей природной организации человека являются *задатки, темперамент и мотивация* элементарных действий,

на основе которых формируются в процессе воспитания и практической деятельности человека *способности и характер*» (Б.Г.Ананьев, 1977, с. 176).

В процессах социализации индивид становится *личностью* и вместе с тем *субъектом*. Личность в узком смысле слова – только социальное образование, объект и субъект исторического процесса. Б.Г.Ананьев считал, что в основе ее *структуры* лежат *социологические параметры* (социальный статус), *общественные функции* (роли, ценностные ориентации). Социальное поведение личности в первую очередь задается объективными требованиями ее бытия в обществе. Дialeктика личности, однако, такова, что в своем развитии она становится *самостоятельной индивидуальностью*. Самобытность, подлинную оригинальность личности ученый связывал с *образованием характера*, который завершает структуру собственно личностных свойств.

Личность – субъект социального поведения, но не субъект вообще. Понятия «личность» и «субъект» не тождественны, но «взаимосвязаны в такой мере, что субъект – общественное образование, а личность образуется и развивается посредством определенных деятельностей в обществе. Сама деятельность (труд и т.д.) с ее предметом, орудием и операциональной техникой и субъект деятельности с его сенсомоторным, речемыслительным и знаковым аппаратом не сводятся к общественным отношениям, совокупность которых составляет сущность личности.» (Б.Г.Ананьев, 1968, с. 87).

Психологическое содержание *субъекта* сводится к его *потенциалам* – способностям и лежащим в их основе задаткам; в способностях интегрируются задатки, приобретенные субъектом знания, умения и навыки. В основе структуры субъекта находится такая обобщенная характеристика, как *жизнеспособность, соматическое и психическое здоровье человека*. «Ядром» потенциальной характеристики личности, рассматриваемой со стороны ее структуры и уровня развития» Б.Г.Ананьев считал *трудоспособность*, поскольку труд – основная деятельность, обеспечивающая воспроизводство материальной жизни человека и общества (Б.Г.Ананьев, 1966, с. 38).

Трудоспособность – результат преобразования функциональной работоспособности организма в соответствии с условиями, орудиями, операциями деятельности. Трудоспособность имеет социально-исторический характер, зависит от системы трудового воспитания и обучения, от накопления профессионального и жизненного опыта.

В состав «ядра» потенциалов входит и *интеллект*. Будучи средством адекватного отражения действительности, без которого невозможна успешность деятельности, интеллект имеет существенное значение для всех видов деятельности. *Концепция интеллекта* Б.Г.Ананьева является в значительной степени *моделью субъекта в целом*. Интеллект, как и весь субъект, существует в *2-х системах связей*: на уровне личности он представлен *умственными способностями* как

такowymi, эрудицией и креативностью; на уровне индивида он существует в форме задатков умственных способностей. Тем самым каждая психофизиологическая функция может рассматриваться как задаток частной способности – сенсорно-перцептивной, мнемической, мыслительной.

Интеллект «укоренен» в жизнеспособности индивида. Связи интеллекта с разными сторонами жизнедеятельности организма специально изучались в лаборатории Б.Г.Ананьева на основе его гипотезы о так называемой *цене интеллектуального напряжения*. Успешность интеллектуальной деятельности зависит не только от мотивизации и владения операциями, но от функциональных возможностей мозга и организма в целом.

Кроме того, интеллектуальная деятельность через реактивный фон интеллектуального напряжения влияет на жизнедеятельность и, следовательно, *жизнеспособность организма*. Поэтому, интеллектуальная деятельность, интеллектуальность человека – это фактор долголетия.

Интеллект – целостная система, образованная посредством межфункциональных функций, в которой свое место находят не только вербально-логические, но и мнемические, сенсорно-перцептивные, аттенционные функции, а для практического интеллекта имеют значение и психомоторные. Единство чувственных и моторных форм отражения характеризует структуру интеллекта на всем протяжении жизненного цикла.

Индивид становится личностью, субъектом, индивидуальностью в процессах социализации и индивидуализации на жизненном пути. *Индивидуальность – высший уровень развития, с которым связана самобытность, самостоятельность, творчество человека!* В концепции Б.Г.Ананьева понятие индивидуальности имеет много смысловых оттенков, главный же заключается в том, что *индивидуальность есть максимальная интегральность всех свойств человека*. Вот почему научное изучение индивидуальности предполагает исследование элементов и связей в полисистеме человека и требует междисциплинарного комплексного подхода.

Понимание индивидуальности как системы систем человека, ставит вопрос о способах согласования разнородных и разноуровневых свойств этой системы, о *системообразующих факторах*. В трудах Б.Г.Ананьева и его сотрудников определены некоторые пути решения этой задачи:

во-первых, была намечена и опробована *стратегия комплексного конкретного изучения и развития личности*;

во-вторых, *найжены разнообразные связи, обеспечивающие целостность интеллекта и личности*;

в-третьих, предприняты попытки *синтетической характеристики индивидуальности (психографии)*, причем индивидуальный образ жизни

рассматривался как системообразующий фактор. Б.Г.Ананьев направлял комплексные исследования на изучение структуры личности, полагая, что в ней заключается «секрет» индивидуальности.

Тем не менее раскрытие своеобразия структуры не исчерпывает всей проблемы. Дело в том, что *индивидуальность – продукт уникального жизненного опыта, воплощенного во внутреннем мире личности. Индивидуальность – не только субъект социальной жизнедеятельности, но и субъект внутренней жизни, которая может быть достаточно автономной. Она открывается субъекту через самонаблюдение, и внутренний мир предстает как неповторимые «комплексы ценностей (жизненных планов и перспектив, глубоко личностных переживаний), определенные организации образов («портретов», «пейзажей», «сюжетов») и концептов, притязаний и самооценки».* (Б.Г.Ананьев, 1968, с. 328). Содержание внутреннего мира, процессы внутренней жизни опосредуют деятельность, поведение личности. Внутренний мир организует поведение на основе самосознания, рефлексивных черт характера, неповторимого жизненного опыта, обобщенных в «Я».

Прогрессирующая индивидуализация организма и личности человека происходит в процессе индивидуального психического развития, поскольку именно развитие – способ существования индивидуальности и каждого отдельного психического феномена. Вот почему генетический принцип органичен для психологии в целом и для концептуальной системы Б.Г.Ананьева в частности. В его трудах принцип развития был применен в полной мере при изучении проблем характера и самосознания, интеллекта и способностей, а также простых психофизиологических функций – константности восприятия, поля зрения и т.д.

В концепции Б.Г.Ананьева индивидуальное психическое развитие рассматривается в единстве с общим развитием человека, которое осуществляется в 2-х основных формах – онтогенезе и жизненном пути личности. Теоретическое раздвоение единого пути жизни способствует пониманию движущих противоречий развития, скрытых в самой природе человека. Эти противоречия постоянно воспроизводятся в отдельных «молекулах» субъекта – психических процессах и в «молярных» структурах целостной индивидуальности.

Свойства индивида и соответствующие ему функциональные механизмы отдельных психических процессов подчиняются закономерностям онтогенетического, природного развития, представляющего собой реализацию филогенетической программы в последовательности «зачатие – рождение – созревание – старение – старость – смерть».

Однако ведущую роль в этом процессе играют социальные факторы. Индивидуальное психическое развитие происходит вследствие развития жизни общества – изменения социального статуса, смены социальных функций, ролей, деятельностей, общений, расширения или

сужения сферы активности на фоне происходящих событий и в связи со сложившимися историческими ситуациями, в более или менее *подлинных границах природных возможностей*.

Определенный уровень онтогенетического развития – необходимое, но недостаточное условие развития личности. С возрастом, по мере развития личности, усиливается обратное влияние жизненного пути на онтогенез отдельных функций и индивида в целом. По мнению Б.Г.Ананьева именно под воздействием активной деятельности становится возможной I фаза развития психических функций. Если I фаза определяется *возрастным прогрессом* в период созревания и ранней зрелости (до 23-25 лет), то II фаза зависит от *индивидуальной истории жизни и деятельности человека*. Эта фаза специализирована «*применительно к отдельным определенным объектам, операциям деятельности и более или менее значительным по масштабам сферам жизни*» (там же, с. 152-153). Ее пик приходится на более поздний возраст (35-45 лет) и зависит от достижения определенного уровня профессионального мастерства и развития способностей. «Двухфазное развитие психофизиологической эволюции человека – одно из проявлений единства человека как индивида и личности, субъекта деятельности» (там же, с. 154).

Идея Б.Г.Ананьева о двух основных формах индивидуального развития человека – онтогенезе и жизненном пути (иногда к ним добавлялась история деятельности субъекта) – дает возможность предположить, что существуют *разные способы развития*. Известный принцип единства сознания и деятельности в концепции Ананьева несколько модифицируется и утверждает *единство сознания и процессов жизни* в форме органической жизнедеятельности индивида, социального поведения личности и собственно деятельности субъекта (труда, познания и общения в первую очередь). Таким образом, процесс жизни несводим к предметной деятельности и детерминация сознания имеет более широкую онтогенетическую основу.

Не каждому ученому удастся создать оригинальную и плодотворную концептуальную систему. Но только она может по-настоящему служить базой для формирования научной школы и вытекающих из нее программ. Концептуальная система – более широкое и притом личностное образование в отличие от научной программы. Она являет собой картину мира, увиденную с точки зрения науки. Концептуальная система содержит в себе результаты конкретных научных исследований, плоды философских размышлений, интуитивных прозрений и предчувствий, пронизанных личностным смыслом. Только путем интенсивной творческой работы это богатство знаний и переживаний вербализуется, осознается и объективируется в научных программах.

Заслуживает особого внимания концепция развития творческой личности и реализации ее творческого потенциала, разработанная В.А.Моляко, сущность которой состоит в осуществлении воспитания детей

и молодежи, органически связанного с систематическим решением разнообразных творческих задач в условиях эстетически обогащенной среды. Творческая деятельность, соответствующая их возрастным возможностям, сможет обеспечить как повышение мотивации труда, так и развитие интеллекта, а, значит, и максимальное раскрытие способностей каждого воспитанника. Важнейшим интегративным показателем высокого уровня общей творческой воспитанности выступает, по мнению автора, проявление психологической готовности личности к творческому труду в современных условиях. Достоинство концепции В.А.Моляко состоит не только в том, что ее воплощение в жизнь взаимосвязано с общими тенденциями развития человека и человечества в грядущие десятилетия, но и с формами реализации творческого воспитания молодого поколения. Среди них приоритет принадлежит:

во-первых, систематическому решению учащимися разнообразных творческих задач, ориентированного на достижение оригинальных результатов деятельности;

во-вторых, максимальная эстетизация всех форм деятельности воспитанников, обеспечение освоения ими национальных художественных достижений, произведений народного творчества, мировой культуры;

в-третьих, постоянное участие личности в коллективной деятельности, выполнение разнообразных общественно полезных дел.

В контексте нашего исследования целесообразно рассмотреть и взгляд на природу человека, присущий «философии жизни» (позитивному или религиозному экзистенциализму), представленный в науке именами Н.А.Бердяева, Л.И.Шестова, М.Бубера, К.Ясперса и других. Прежде всего для них характерен оптимистический взгляд на природу человеческого существования, выражающийся в понимании категорий свободы и трансценденции как основополагающих понятий. Свобода рассматривается как раскрытие природных задатков человека, раскрепощение его «сущностных сил»; при этом человек понимается как сотворенный «по образу и подобию» – способный к творчеству. Свобода предполагает реализацию личностью своего содержания в контексте бытийности – свободу как возможность проявить данное от Бога. Творчество, таким образом, – свободное «творение», реализация личностного смысла в контексте всеобщего; поскольку смысл связан с бытийностью существования, потому истинная свобода нравственна и духовна. Отметим, что согласно гуманистической психологии (А.Маслоу, К.Роджерс и др.), свобода – раскрепощение человеком своих внутренних сил, проявление своего субъективного содержания, которое зависит от ценностей, от установки личности. Тем самым, форма самовыражения может быть любой – адекватной и неадекватной культуре. Нам ближе понимание свободы в позитивном экзистенциализме – как выражение личностного смысла в контексте всеобщего, то есть смысл, выраженный

одаренной личностью, духовно содержателен и реализован средствами культуры.

В.Н.Шадриков (1996), исследуя творчество как феномен, «секрет» которого – в духовном состоянии, разделяет способности человека на «природные» и «духовные». Последние автор определяет как «способности к самопознанию, самоосознанию, самопереживанию самоотнесенности себя и мира, соотносённости себя с другими людьми», рассматривая их как формирующиеся в условиях национальной культуры; при этом не только как психологический, но и этический феномен, отождествляя их с добродетелями личности. Примечательно, что сторонник деятельностного подхода, В.Н.Шадриков приходит к выводу, что «духовные способности не поддаются исследованию с позиций психологии деятельности; знание становится основой творческого развития человека лишь тогда, когда оно становится личностно значимым». Созвучны мнению автора и мысли В.В.Давыдова относительно существования таких сфер «человеческой жизни и сознания человека, которые не охватываются средствами сциентистской психологии и предполагают понимание со стороны ... христианской психологии». Речь идет о таких ступенях человеческого бытия как духовное сознание и духовная уникальность человека (Б.Ничипоров, 2001, с. 4-5).

Характеризуя «духовное состояние», автор указывает следующие его свойства: «расширение сознания; энергетическая активизация (об этом факторе говорит и В.Н.Дружинин); гармонизация личности; переход к образному мышлению; высокая продуктивность воображения».

Утверждая, что творец вступает «в интимные духовные отношения» со всеми элементами мира (живыми и неживыми), ученый опосредованно подтверждает идею М.Бубера о субъект-субъектном отношении между «Я» и «Ты» не только как естественном для позиции экзистенциальной философии, но и продуктивном для творчества. В.Н.Шадриков обращается к работам «первого экзистенциалиста» С.Кьеркегора для подтверждения своих выводов о необходимости бытийного существования для существования духовного-творческого.

Степень талантливости человека, утверждает С.Кьеркегор, растет прямо пропорционально степени его свободы и «гений – это непосредственно преобладающая субъективность как таковая» (С.Кьернегор, 1993, с. 193).

Творчество, по мнению Н.А.Бердяева (1989), цель жизни человека на земле, то, для чего Бог создал его. Творчество - проявление духа; дух противопоставлен душевно-телесному человеку как начало свободы в царстве необходимости; познание, искусство, человеческие отношения – все это сферы духовности. Грехопадение не отменило творческого – Божественного – призвания человека, поскольку сохранило его свободу; спасение возможно не только через аскетическое очищение от греха, но и - прежде всего – через творчество. Автор первым решается утверждать в творчестве возможность принципиально нового, т.е. нового даже для Бога:

Бог хочет от человека продолжения Его творения, и для этого дал ему творческую способность (Свой образ).

В этом же контексте и взгляд Н.О.Лосского (1994) на психологию как науку о «целестремительности» внутреннего мира. Автор вводит понятие «самодавляющего стремления», понимая его как стремление к самоценному, что само не является для человека средством чего бы то ни было и что характеризует человеческую индивидуальность; решающее значение в процессе творческого осмысления мира Н.О.Лосский отводит интуиции.

Таким образом, экзистенциальная психология исследует феномен креативности (творческих способностей) как изначальной потенциальной заданности возможности творить через самореализацию в контексте реальной действительности, с необходимостью осуществляя при этом принцип свободы творчества от внешней детерминированности, реализуя смысловое содержание, включающее в себя как личностный уровень, так и трансцендентный.

Исследование феномена креативности и разработка методов развития творческих способностей личности в рамках гуманистической психологии базируется на высших специфических для человека проявлениях. А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Олпорт, Г.Мэрфи, Г.Кэлли, Э.Фром и другие, при всем разнообразии содержания их теорий, объединены «единством стиля» – глубоким интересом к уникальности человеческой личности, особенностям ее творческих проявлений. Не вдаваясь в детальный анализ этих теорий, отметим, что признание приоритета творческой стороны в человеке – самая значительная концепция гуманистической психологии. Центральным в теории креативности А.Маслоу (1997) является понятие мотивации, рассматриваемое с двух позиций: «дефицитные мотивы» – удовлетворение дефицитарных состояний (голод, холод, опасность, секс); «метапотребности» (мотивы роста), связанные со стремлением к самоактуализации, представляющие собой вершину иерархической пирамиды потребностей (реализация творческого потенциала, самовыражение). Несмотря на чрезмерную увлеченность теорией А.Маслоу среди отечественных психологов, следует подчеркнуть, что она не противоречит основным научным подходам к феномену креативности: такие ее характеристики, как нецелесолагание, бытийность сознания, выражение смысловых содержаний личности, процессуальность, нравственность, развиваемость отмечаются многими психологами. Более того, многие идеи Б.Г.Ананьева, Г.С.Костюка, А.Н.Леонтьева, В.Н.Мясищева, В.С.Мерлина и других корифеев отечественной психологии сформированы в духе гуманизма раньше. И хотя А.Маслоу большое внимание уделял разработке проблем моделирования среды, создающей условия для актуализации творческих способностей личности, его теоретические положения не были реализованы в практическом образовательном процессе.

Разработке и реализации практических методов актуализации базовых человеческих потенциалов (независимости, социальной ответственности, креативности и зрелости) посвящены исследования К.Роджерса (1997).

Для обозначения креативных личностей, использующих свои способности и таланты, реализующих свой потенциал и движущихся к полному познанию себя и сферы своих переживаний, К.Роджерс использует термин «полноценно функционирующий». Им выделены пять основных личностных характеристик креативности: 1) «открытость переживанию» (люди способны слушать себя, чувствовать висцеральные, сенсорные, эмоциональные и когнитивные переживания в себе, не испытывая угрозы; 2) «экзистенциальный образ жизни» (тенденция жить полно и насыщенно в каждый момент существования так, чтобы каждое переживание воспринималось как свежее и уникальное, отличное от того, что было ранее); 3) «организмическое доверие» как способность человека принимать во внимание свои внутренние ощущения и рассматривать их как основу для выбора поведения; 4) «эмпирическая свобода» (способность делать выбор и руководить собой); 5) собственно креативность (творческие люди стремятся жить конструктивно и адаптивно в своей культуре, в тоже время удовлетворяя свои самые глубокие потребности; и хотя они способны творчески, гибко приспосабливаться к изменяющимся условиям окружения, тем не менее, являясь членами общества и его продуктами, такие личности не его пленники).

Нетрудно заметить сущность философского обоснования позиции гуманистической психологии: вера во власть человека рассматриваемого как неограниченный самодержец, как господин над своей моралью, традиционно подчеркивая то, что полезно и вредно для развития личности, игнорирует сущность добра и зла. При этом делается вывод, что негативным фактором являются сложности в раскрытии и реализации возможностей человека в его личностном развитии. Взгляды традиционной гуманистической психологии находят отражение в общественной жизни: так в западной цивилизации утверждается оптимистическая вера в обеспечение непрерывного умственного и нравственного «прогресса», легкость осуществления царства разума, правды и добра на земле. Это обусловлено возникновением идеи Бога-Человека. Сейчас гуманистическая психология заигрывает с оккультизмом. Так, президент Ассоциации Гуманистической Психологии Джин Хаустон недавно заявила, что в развитии человечества будет «прыжок, который сравнивается по своим масштабам с расстоянием между неандертальцем и современным человеком. В результате глобальной трансформации сознания на планете возникнет раса человекобогов» (М.Савчин, 2001, с. 77).

Несмотря на разнообразие взглядов на проблему развития одаренной личности и факторов, обеспечивающих этот процесс, попытаемся выделить основные подходы к данной проблеме.

Представители *результативного подхода* (Ж.Тейлор и др.) изучают креативность по ее продукту (качество, количество, значение). Однако, как свидетельствует большинство исследований, продукт не может служить единственным критерием оценки творчества, поскольку его оценка осуществляется специалистами-экспертами и поэтому зависит от их вкусов и мнений, и, значит, страдает субъективностью оценки.

Представители *многофакторного подхода* (Дж.Гилфорд, Э.Торренс) рассматривают одаренность как способность человека к нестандартным способам мышления. Поэтому «ведущими» факторами креативности признаются оригинальность, семантическая гибкость, образная адаптивная гибкость, способность к обостренному восприятию недостатков, дисгармоний и др. Некоторое преимущество данного подхода состоит в разработке серии относительно надежных и простых в использовании тестов для определения уровня креативности.

Представители *гуманистической психологии* (А.Маслоу, К.Роджерс и др.), основными положениями которой являются тезис о свободе человека и концепция активности личности, развитие креативности связывают с личностными чертами. Реализация тезиса о свободе человека осуществляется путем оказания помощи одаренной личности в достижении аутентичного существования, которое состоит в полном осознании ею момента своего существования, осуществления полнокровной жизни в этот момент, понимании ответственности за свой выбор. Помощь направлена на расширение сферы самосознания личности самой себя через уважение ее способности к более полному переживанию опыта жизни (К.Роджерс), увеличения потенциалов выборов и, значит, повышение уровня свободы личности, открытие себя как особой реальности, значимой и достойной само- и взаимоисследования, поиска возможности для самореализации (А.Маслоу). Среди основных факторов, обуславливающих формирование способности к самореализации, А.Маслоу выделяет: а) создание условий для достижения высших «пиковых» переживаний, связанных с максимальной актуализацией своего потенциала; б) наличие возможностей для постоянного осуществления выбора соответственно путей личностного роста; в) выявление внутренних защит, блокирующих индивидуальную свободу по отношению к субъектному опыту и их конструктивное преодоление.

Представители *подхода продуктивной деятельности одаренной личности* (Д.Богоявленская, В.Дружинин, Л.Алексеева, Т.Галкина, А.Матюшкин, К.Хеллер, К.Перлет и др.) условием ее развития считают внешние и внутренние факторы. Среди первых наиболее значимыми выступают: а) широкие социально-психологические условия (уровень усвоения обществом одаренности как ценности и существование специальной системы воспитания, направленной на развитие и поддержку индивидуального своеобразия одаренного ребенка); б) специальные условия (существование системы ранней диагностики одаренности,

наличие развернутого простора для актуализации детьми их индивидуальных различий, задатков и склонностей, способов поддержки и развития сенситивных способностей, разработанность специальных приемов психолого-педагогического руководства процессом проявлений одаренности). К внутренним факторам, обеспечивающим проявление потенциальной, а также развитие и сохранение актуальной одаренности авторы относят высокий уровень развития здоровой личности, способной осознанно управлять процессом самоактуализации и своими отношениями с внешним миром.

Разноплановость факторов становления одаренной личности, с одной стороны, обусловлена различными теоретическими подходами и методами изучения феномена одаренности, а с другой – отражает сложность и многомерность природы одаренности и, как следствие, невозможность выработки у исследователей общих эталонов и стратегий развития для всех ее проявлений. Многообразие концепций особенно ярко проявляется при построении программ, направленных на развитие креативности одаренной личности, обилие которых просто поразительно.

1.2. Теоретико-методологические основы развития креативности одаренной личности

Наше время более изменчиво, более текуче, более стремительно, чем любая эпоха во всей истории человечества. Для того, чтобы выстоять в ситуации постоянных изменений, чтобы адекватно на них реагировать, человек должен активизировать свой творческий потенциал, развить в себе *творческую* (креативность). Современная эпоха создала потребность в созидательном типе личности, способной самостоятельно принимать решения, осознанно осуществлять свой выбор, уметь гибко реагировать на изменения обстоятельств и самой творить новые обстоятельства. Именно поэтому *развитая творческая индивидуальность* является сегодня социальной необходимостью.

Проблема развития креативности – одна из основных для психологии становления одаренной личности, поэтому рассмотрение различных подходов к ней представляется в контексте нашего исследования чрезвычайно актуальным.

Сложность проблемы креативности обусловлена наличием большого числа разноплановых факторов, определяющих как внутреннюю сущность, так и внешние ее проявления. При всей разности подходов к определению значения этого понятия, креативность – такое качество психики индивида, которое является одним из определяющих компонентов одаренности. Достижение «исключительно высоких результатов» в каком-либо виде деятельности предполагает нетривиальный, новый, творческий подход к деятельности, что в совокупности с другими факторами, составляющими одаренность (интеллект, мотивация и др.) и создает

«внутренние условия для выдающихся достижений». Понятие «креативность» введено в активный лексикон отечественной психологической науки сравнительно недавно (в словаре «Психология» 1990 г. такая дефиниция отсутствует (редакторы А.В.Петровский и М.Г.Ярошевский). Это, по нашему мнению, объясняется сложностью содержательного определения понятия в рамках традиционно-деятельностного подхода и его строгого детерминирования в границах научных категорий. Об этом свидетельствуют некоторые из современных определений, представленные в психологических изданиях.

1. «Креативность – способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации» (С.Ю.Головин Словарь практического психолога. – М., 1998, с. 247). Данное определение рассматривает креативность лишь в контексте интеллектуальной деятельности.

2. «Креативность – творческий потенциал и способности индивида, кои проявляются в ментальных актах, чувственно-эмотивных актопроцессах, в его коммуникации с другими индивидами, а также в различных формах – видах деятельности, инициативности, активности, связанных с созданием – репродуцирование – продуцированием тех или иных предметов, продуктов деятельности, активности» (В.В.Юрчук Современный словарь по психологии. – Минск, 1998, с. 219). Множественность форм проявления креативности, обозначенная в данном определении, представляется позитивной.

3. «Креативность – общая способность к творчеству, характеризует личность в целом, проявляется в различных сферах активности, рассматривается как относительно независимый фактор одаренности» (В.Н.Дружинин, 1999, с. 351). Относительная независимость креативности в данном определении понимается как независимость от внешних ситуативных причин творческого акта, но при этом подчеркивается обусловленность креативности рядом внутриличностных качеств индивида.

4. «Креативность – ансамбль характеристик, имеющих у каждого человеческого существа... способных развиваться и дающих возможность их владельцу думать независимо, гибко, с воображением» (О.Досзон, 1997, с. 65). В данном определении утверждается генетическая заданность креативности, ее органичность для каждой личности; это противоречит мнению ряда других исследователей. Так, В.Н.Дружинин, констатируя результаты валидации теста ROT Т.В.Галкиной и Л.Г.Хуснутдиновой, экспериментально обнаружившие, что снятие ограничения во времени для выполнения теста креативности «не столько позволяет некреативным проявить креативность, сколько создает адекватные условия для проявления креативности как таковой», считает, что этот вывод «противоречит предположению, что все люди потенциально креативны» (В.Н.Дружинин, 1999, с. 194). Мы полагаем, что снятие ограничения во времени «не может являться решающим условием для

актуализации потенциальной креативности», и, соответственно, низшие тестовые показатели не являются свидетельством абсолютной некреативности испытуемых. Потенциальная креативность при этом понимается как предрасположенность, готовность к проявлению творческой активности; актуальная креативность представляет собой комплексную характеристику, соединяющую внутреннюю готовность к творчеству с ее проявлением в определенном виде деятельности, которым является, в частности, выполнение. Следовательно, посредством тестовых результатов можно оценить лишь степень выраженности актуальной креативности. Кроме того, исходя из определения, данного В.Н.Дружининым, креативность – способность, а последняя – качество, развивающееся в процессе жизнедеятельности, следовательно, креативность – величина не статичная, а развиваемая, проявляющаяся в состоянии “активной креативности”, тогда вопрос о диагностировании “потенциальной креативности” остается открытым.

Приведенные определения креативности характеризуются через дефиницию “способности” и тем самым “пересекаются” с определениями одаренности, рассматриваются в когнитивном контексте или как генетически заданные. При этом многие определения отождествляют ее с творчеством (творческие способности, творческий потенциал, творческое мышление, творческая одаренность и др.).

Систематизируя разнообразные подходы исследователей к проблеме творческих способностей, можно обозначить основные, наиболее оригинальные, на наш взгляд, направления:

- энергетическая модель творческих способностей, сторонники которой их природу объясняют наличием психической энергии у их материального носителя (Ч.Спирмен, З.Фрейд, А.Лазурский и др.);

- механистическая традиция, согласно которой творческие способности – просто максимальное выражение способностей (Г.Айзенк, Д.Векслер, Дж.Равен и др.);

- выявление реальных детерминант инсайда (С.Л.Рубинштейн);

- концептуальное “развитие” творчества и высокого уровня интеллекта (Я.А.Пономарев);

- методологическая концепция Дж.Гилфорда, выделившего коэффициент креативности “Сг”, отличный от показателя интеллекта, сняв тем самым ограничения с выделения потенциальных возможностей человека;

- концепция “латерального мышления” Э. Де Боно, рассматривающего в качестве творческого “боковое” мышление, тесно связанное с интуицией, творческими способностями и чувством юмора и направленное на значимое преобразование и прогресс;

- модель “диапазона” В.Н.Дружинина, в которой интеллект ограничивает верхний уровень достижений в любой деятельности, но не детерминирует его результат, факторы дивергентного мышления в модель не входят;

- *инвестиционная теория Р.Стенберга*, включающая аналитическую, синтетическую и практическую одаренность, и являющаяся, таким образом, одной из комплексных теорий одаренности; креативность рассматривается не только как характеристика познавательной сферы, но и как жизненная установка;

- *теория трех колец Дж.Рензулли*, определяющая одаренность как взаимодействие трех групп человеческих качеств: интеллектуальные способности, превышающие средний уровень, высокая увлеченность выполняемой задачей и высокий уровень креативности (мотивация рассматривается как наиболее значимый элемент);

- *многофакторная концепция К.Хеллера*, рассматривающего одаренность как взаимодействие интеллекта, креативности, мотивации и социокультурных условий;

- *концепция Ю.Д.Бабаввой*, центральное место в которой занимает понятие "психологической преграды";

- *подход А.А.Мелик-Пашаева*, считающего, что в основе творчества – особое отношение человека к бытию, тогда как художественного творчества – эстетическое отношение (ЭО).

В зависимости от того, на какие теоретические конструкты (модели) ориентируются исследователи развития креативности, создаются различные виды программ, направленных на развитие творческих способностей. В настоящее время существуют следующие виды программ:

- программы, где основной акцент делается на развитие творческого мышления, при этом креативность рассматривается как аспект интеллекта;

- программы, направленные на развитие определенных, четко заданных качеств и свойств личности, определяющих креативность (например, открытость новому опыту, потребность в творчестве и др.);

- программы, включающие в себя развитие как интеллектуальных, так и личностных факторов креативности, при этом креативность признается многомерным явлением. К таким синтетическим программам относятся и те, где развитие креативности отождествляется с реализацией человеком собственной индивидуальности.

Каждое из перечисленных направлений развития креативности имеет свои положительные и отрицательные стороны. Остановимся на характеристике основных типов программ.

Программы развития творческого мышления, разработанные на базе известной модели структуры интеллекта Дж.Гилфорда, состоят из заданий, предназначенных как для развития общих свойств творческого мышления (беглости, гибкости, оригинальности, способности к детальной разработке), так и для развития отдельных творческих (дивергентных) мыслительных способностей.

Прототипом для этих развивающих программ, наиболее эффективных и популярных сейчас в США и России, послужила модель

Дж.Рензулли для одаренных детей "Три вида обогащения учебной программы". Данная модель предполагает 3 основных вида усовершенствования программ: общая познавательная деятельность, групповое обучение, исследование и решение задач индивидуально и в малых группах. Все три вида ориентированы на развитие мышления и восприятия и *не затрагивают личностных аспектов*.

Методика когнитивного развития одаренных детей, разработанная С.Каплан, базируется на расширении их поля деятельности; предоставления возможности более глубоко проникать в учебный материал; согласования обучения с интересами и потребностями детей.

Модель Б.С.Блума "Таксономия целей обучения" предлагает широкий диапазон возможных целей в когнитивной сфере, распределяющиеся по следующим категориям: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Основное направление – *когнитивное развитие* и, прежде всего, способностей к запоминанию, осмыслению и решению задач.

К.Мейкер считает, что программа для развития творческих способностей должна быть "усиленной": ускоренной, усовершенствованной и усложненной; качественно превосходить обычный курс обучения; корректироваться самими учащимися.

Н.Б.Шумакова разработала программу "Одаренный ребенок", в рамках которой дети выполняют исследовательскую работу, формируя междисциплинарные обобщения.

А.Пассовым предложено семь принципов систематизации учебных программ для одаренных детей: углубленное содержание; развитие продуктивного мышления; приобщение к развивающемуся знанию; свободное использование источников; поощрение инициативы и самостоятельности в учении и развитии; развитие сознания и самосознания; оценка программы по указанным выше принципам. И хотя упоминаются личностные факторы (инициатива, самостоятельность, развитие сознания и самосознания), однако предельно в общем виде, и пути их развития не указываются. Все три стратегии специализации обучения – целиком когнитивно ориентированные: ускоренное освоение учебного материала, углубленное проникновение в изучаемый материал, новое содержание учебного материала.

В целом программы, направленные на развитие когнитивных элементов творческого процесса, хотя достаточно разнообразны, но акцентируя внимание на изменении дидактической части обучения, не затрагивают принципов организации личностного взаимодействия в учебном процессе.

Учитывая, что динамика креативности в значительной степени зависит от развития смысловой сферы личности, а смыслы формируются в процессе коммуникации, эффективными представляются программы направленные на обеспечение позитивного диалога участников образовательного взаимодействия.

Программы Э. Де Боно (1977), Е.П.Торренса (1965), Дж.Рензулли (1977) и Ю.В.Гатанова (1996) соединяют требования к содержательному структурированию дидактического блока с требованиями к организации обучающего взаимодействия.

Ведущая идея методики Е.П.Торренса состоит в преодолении внешне обусловленных стандартов мышления; главным методическим средством тренинга выступают задачи, анаграммы и психогимнастические упражнения. Признавая тренируемость дивергентного мышления, автор выделил требования к приемам стимулирования неосознаваемых компонентов творческого процесса, которые должны: 1) содействовать переходу из обычных состояний сознания в необычные, хотя бы на короткий промежуток времени; 2) обладать возможностями возбуждать взаимодействие интеллектуальных, волевых и эмоциональных функций; 3) обеспечивать реалистическое столкновение с проблемой, погружение в нее, эмоциональную вовлеченность; 4) обеспечивать столкновение противоположных понятий, образов, идей.

Программа развития креативного мышления Э. Де Боно основана на следующих принципах: 1) выделение необходимых и достаточных условий решения задачи; 2) развитие готовности отказаться от прошлого опыта, полученного при решении задач подобного типа; 3) развитие способности к соединению противоположных идей из разных областей опыта и использование полученных ассоциаций для решения проблемы; 4) развитие способности к осознанию поляризующей идеи в данной области знания и освобождение от ее влияния. Автором разработан набор приемов, способствующих развитию творческого мышления, овладение которыми происходит в процессе своеобразной игры ("функциональный анализ", "структурный анализ", "оценка всех факторов", "цели, задачи, намерения", "положительное, отрицательное, интересное" и др.); применение каждого приема предполагает большую вариативность ответов, их разнообразие и оригинальность. Следует отметить, что программа Э.Де Боно представляет собой большую ценность, поскольку является практическим курсом развития креативного мышления.

В созданный на основе модели Дж.Рензулли "Курс развития творческого мышления" Ю.В.Гатанова включает задания, предназначенные как для развития общих свойств творческого мышления (беглости, гибкости, оригинальности, способности к детальной разработке), так и для развития дивергентных мыслительных способностей. Курс предназначен для детей 9-16 лет в режиме организации специальных часовых занятий, особое внимание уделяется стратегиям и подходам, используемым преподавателями. Применение программы Ю.В.Гатанова предполагает реализацию метода "мозгового штурма", а также использование форм мягкого соревнования, кооперативный и индивидуальный подходы, безоценочность. Одна из целей курса – научить детей самостоятельно оценивать свою творческую продукцию. При этом "искреннее принятие юмора и веселья"

расценивается как одно из условий успешного проведения занятий по курсу.

Рассмотрение основных моделей и программ для работы по развитию творческих способностей позволяет сделать вывод о том, что имеется определенное противоречие между теоретическими представлениями о психологической природе креативности, с одной стороны, и практикой обучения и развития креативности одаренных учащихся – с другой. С одной стороны почти все современные теоретические концепции признают и подчеркивают роль личностных факторов как одного из важнейших компонентов креативности. С другой стороны, большинство моделей и программ обучения и развития творческих способностей учащихся ориентированы либо целиком, либо преимущественно на когнитивное развитие. Личностные факторы задействованы лишь в немногих программах, что не соответствует современным взглядам на природу креативности как многомерного явления. Фактически, модели, лежащие в основе развивающих творческие способности, затрагивают только одну сторону креативности, все остальные стороны (в частности, личностные качества), лежат за пределами внимания, либо их развитие является побочным, второстепенным результатом.

В основном же признание роли личностных факторов при развитии сводится к советам и рекомендациям учителям и родителям по развитию таких качеств, как настойчивость, инициативность и т.д. Иногда пытаются составлять “списки” личностных черт, благоприятствующих творческим проявлениям, и развивать черты “по списку”. Однако, творческие способности не просто суммарный набор определенных “полезных” личностных и интеллектуальных качеств, и целостность, в которой тесно сплетены и интегрированы все стороны психической жизни индивида.

Безусловно, существует альтернативное, синтетическое направление в создании программ по развитию креативности, разработана и разрабатываются новые специальные комплексные программы, в которых развитие всех граней творчества обеспечивается в единстве с интеллектуальным и личностным развитием одаренных учащихся, их индивидуальными потребностями. Но количество программ такого рода и их внедрение в практику обучения одаренных детей и молодежи еще слишком ограничено.

Многие программы этого направления опираются на работы К.Роджерса, А.Маслоу, Э.Фромма и других представителей гуманистической психологии. При этом гуманистическая психология представляет собой достаточно широкую область различных взглядов, мнений и точек зрения, однако все они объединены глубоким интересом к уникальности человеческой личности: индивидуальности и субъективному опыту человека. Человеческая индивидуальность неповторима и уникальна, поэтому реализация ее – это и есть творческий акт (внесение в мир нового, уникального, ранее не существовавшего).

Выражение собственной уникальности непосредственно связано с переживанием своего соответствия жизни с переживанием ее осмысленности. Развитие креативности, таким образом, представляет собой одну из центральных линий личностного развития, позволяя человеку проявить свою индивидуальность и уникальность. Л.С.Выготский (1977) подчеркивал, что именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидаящим его и видоизменяющим свое настоящее, и творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-то новое.

В соответствии с общей направленностью гуманистической психологии, К. Роджерс считает, что человек должен быть открыт не только внешнему окружению, но и внутреннему опыту (ощущениям, чувствам, мыслям и т.д.). По мнению автора, тенденция к актуализации – основной исходный человеческий мотив. Хотя конкретные формы проявления актуализации разнообразны, однако существуют общие проявления их у людей. К общим характеристикам данного процесса автор относит гибкость, открытость и автономию. Тенденция к самоактуализации, будучи подсистемой базовой тенденции к актуализации, представляет собой процесс реализации человеком своего потенциала на протяжении всей жизни с целью стать «полноценно функционирующей личностью». Отметим, что данный термин К. Роджерс применяет для обозначения креативных личностей, использующие свои способности и таланты, реализующие свой потенциал идвигающиеся до полного познания себя и сферы своих переживаний. Автор выделил пять основных личностных характеристик, общих для креативов:

«открытость переживанию» - люди, полностью открытые переживанию, способны слушать себя, ощущать все висцеральные, сенсорные, эмоциональные и когнитивные переживания в себе, не боясь угрозы;
«экзистенциальный способ жизни» - такая тенденция жить полно и насыщено в каждый момент существования обуславливает восприятие каждого переживания как свежего и уникального, отличающегося от того, что было раньше;

«организмическое доверие» - способность человека учитывать свои внутренние ощущения и рассматривать их как основу для выбора способа поведения;

«эмпирическая свобода» - способность делать выбор и руководить (управлять) собой;

собственно креативность - творческие люди стремятся жить конструктивно и адаптивно в своей культуре, одновременно удовлетворяя свои глубинные потребности, способны гибко приспосабливаться к изменяющемуся окружению, однако творческие люди не обязательно полностью приспособлены к культуре и, безусловно, не являются конформистами; их связь с обществом можно охарактеризовать

следующим выражением: они – члены общества и его продукты, но не его заложники.

Заслуга К. Роджерса состоит как в теоретическом обосновании, разработке, так и в применении методов практической психотерапии, способствующей обеспечению полноценного функционирования личности, развитию ее креативности. Поскольку методы психотерапии направлены на «освобождение уже существующих способностей», то преодоление человеком своей отчужденности от «организмического опыта» и «организмического оценивающего процесса» – главная цель человекоцентрированной теории К. Роджерса.

Согласно с концепцией гуманистического образования, разработанной А. Маслоу, основная цель образования и предмет обучения – сам человек и гуманистические задачи, т.е. такие, которые отвечают интересам человека, и среди них на первый план выступают «самоактуализация» человека, его «очеловечивание», полное осуществление того, чего может достигнуть человек как один из лучших представителей человечества; основная цель образования – помочь человеку в полной мере реализовать его возможности. Креативность А. Маслоу трактует как природное свойство самоактуализирующегося человека. Определяя самоактуализацию как полное использование талантов, способностей, возможностей личности, как процесс самореализации человеческих потенций, автор утверждает, что каждый человек потенциально креативен.

Рассматривая креативность как процесс, А. Маслоу разделяет ее на первичную и вторичную: первичная креативность – этап вдохновенного творчества, вторичная – детализация творческого продукта и придание ему конкретной предметной формы. Вследствие «работы» вторичной креативности появляются реальные творческие продукты – прекрасные картины, романы, концепции и т.д.; вторичная креативность обусловлена такими качествами, как настойчивость, терпение, трудолюбие, выдержка.

Огромное внимание А. Маслоу уделял разработке проблемы моделирования среды, создающее условия для актуализации креативности личности, объединяя требования к содержательному структурированию терапевтической и образовательной среды. Среди значимых ее характеристик автор считал «наполненность» смыслообразовательными компонентами: углубление (погружение) в понятийную сферу «высшей духовной жизни... должно стать и главной целью психотерапии, и конечной целью образования» (А. Маслоу, 1997, с. 121). Однако теоретические положения не были реализованы автором в практическом образовательном процессе, что, на наш взгляд, значительно снижает не только значимость, но и практическую ценность его теории.

Позиция гуманистов во многом созвучна тенденции современной российской психологической науки рассматривать процесс творческого развития как сотворение себя, что одновременно означает становление

самим собою, или – реализацию истинного Я в самосознании, жизни и деятельности человека (А. А. Мелик-Пашаев, 1994).

В рамках целостно-личностного подхода в России разработан ряд программ развития творческого потенциала личности.

Проект пропедевтического курса общего художественного развития, направленного на развитие "эстетического отношения" как основы способностей ко всем видам искусства разработан А.А.Мелик-Пашаевым совместно с З.Н.Новлянской (1987), направленный на трансформацию детской игры в первичные формы художественного творчества.

Психолого-педагогическая программа развития творческих способностей на основе модели рефлексивно-инновационного процесса разработана и апробирована Е.П.Варламовой (1997). Методические средства активизации рефлексивно-инновационного процесса как основы творческих способностей включают приемы психологических контрастов, культурных аналогов, концептуализации, создания рефлексивного "иномира".

На основе приоритетного элемента, способствующего проявлению индивидуальности – эмоционального создана программа развития творческого потенциала учащихся 1-11 классов Е.Л.Яковлевой (1997). При этом принцип трансформации интеллектуальной проблемы в эмоциональную, выступающего в качестве основного, позволяет рассматривать эмоциональное отношение к выполняемому заданию как самодостаточное проявление индивидуальности. Цель программы – предоставление учащимся психологических средств, обеспечивающих их личностное саморазвитие, самовыражение; основная работа осуществляется с эмоциональными реакциями и состояниями учащихся, возникающими по поводу того содержания, которое им предлагается в процессе занятий. Программный материал подразделяется на четыре блока: "Я – Я" (Я в общении с самим собой); "Я – другой" (Я в общении с другими); "Я – общество" (как Я общаюсь с общественными институтами); "Я – мир" (как Я исследую этот мир). Содержание программного материала направлено на развитие личностных черт, привязанностей, суждений и предпочтений, человеческих мыслей, чувств и действий, межличностных отношений и понимания закономерностей развития мира.

В.Н.Дружинин (1999) приоритетным в процессе развития творческих способностей считает наличие образца для подражания, выделяя следующие основные условия формирования креативности: 1) отсутствие регламентации предметной активности (точнее – отсутствие образца регламентированного поведения); 2) наличие позитивного образца творческого поведения; 3) создание условий для подражания творческому поведению и блокированию проявлений агрессивного и деструктивного поведения; 4) социальное подкрепление творческого поведения. Реализованная в ходе формирующего эксперимента, экспериментальная программа В.Н.Дружинина и Н.В.Хазратовой основана на предположении, что определяющее влияние на креативность дошкольников оказывает

среда, характеризующаяся следующими особенностями: низкая степень регламентации и наличие образцов креативного поведения.

Тренинг креативности, предполагающий реализацию основных этапов развития креативного процесса (подготовка, фрустрация, инкубация, инсайт и разработка) создан М.Ю.Хрящевой (1999). Основная цель программы – осознание креативности в себе и ее развитие. Среда, создающаяся во время тренинга, отвечает параметрам проблемности, неопределенности, принятия и безоценочности. Принципы содержательного структурирования программы автора близки принципам организации тренинга гуманистической направленности.

Рассмотренные программы развития креативности отражают, как видим, разные аспекты организации обучающего процесса. Отчетливо выделяются программы, созданные в парадигме когнитивного обучения и направленные на развитие творческого мышления, а также отражающие целостно-личный подход к обучению и обучающие принципы обучающего взаимодействия ("обучающий" – "обучаемый").

Программ, направленных на развитие духовно-нравственной (ценностно-смысловой) сферы одаренной личности учащихся нами не обнаружено. Если же учесть, что "креативность представляет собой качество (состояние) одаренной личности, выступающей детерминантой творческого отношения человека к миру и реализуется в особом типе поведения" (Р.О.Семенова, 1998, с. 20), то отсутствие таких программ представляется серьезным упущением. Дело в том, что выделяются два уровня существования человека – бытовое и бытийное. Если первый предполагает удовлетворение "низших" (материальных и физиологических) потребностей, то второй определяется сущностным осознанием человеком своей жизни, ее содержания и смыслом, и, следовательно, характеризуется особым, "духовным состоянием" личности (В.Д.Шадриков, 1996). Последнее правомерно рассматривать как сопричастность человека миру во всех его проявлениях (мировосприятие, мироотношение и смысл жизни). Тем самым в содержательном плане представляется целесообразным выделить две составляющие "духовного состояния" личности – *духовность и нравственность*.

Как специфически человеческое качество, характеризующее мотивацию и смысл поведения личности, *духовность* отражает позицию ценностного сознания, свойственной всем его формам – нравственной, политической, религиозной, эстетической, художественной, но особенно существенная в сфере моральных отношений. Духовное всегда очищено от замаскированных импульсов своеволия, себялюбия, чувственности и агрессивности. Будучи общим принципом ценностного сознания, *духовность* играет особую роль в сфере нравственности. Как сфера нравственной свободы личности *нравственность* представляет собой область самостоятельности и творчества человека, внутреннего самопринуждения благодаря личной сознательности, переходящего в склонность и спонтанное побуждение творить добро.

В связи с данными соображениями мы полагаем, что программа развития креативности должна строиться на основе принципа гармонического формирования одаренной личности, реализация которого предполагает: во-первых, развитие не только когнитивно-интеллектуальной (познавательной), но и духовно-нравственной (ценностно-смысловой) сфер личности.; во-вторых, своевременную коррекцию и углубление ее самосознания; в-третьих, учет проявлений индивидуально-типического своеобразия каждой личности.

Такой подход к разработке программ по развитию творческих способностей одаренных детей и молодежи, с одной стороны, обеспечит целостное становление их личности, а с другой – уменьшит амплитуду колебаний эмоциональных состояний, вызываемых внутренними конфликтами. Возникновение последних сопряжено “с процессом формирования креативности”, поскольку установка личности на креативное поведение предполагает “постоянную постановку проблем и разнообразное их решение”, и связана с “выработкой специфического отношения ко всему окружающему в широком смысле этого слова” (В.Н.Дружинин, 1999, с. 226, 227).

Тем самым анализ психологических закономерностей процесса становления личности выдающихся представителей мировой культуры представляется нам необходимым, во-первых, для выявления *системных качеств*, образование которых выступает как результат процессов саморазвития, как эффекты накопления познавательного и личностного опыта, и, во-вторых, для вычленения *стержневых характеристик* психологической структуры экстраодаренной личности.

Наличие в психологической науке противоречивых точек зрения на специфику процесса становления одаренной личности значительно затрудняет создание целостной концепции ее развития, построенной с учетом влияния доминирующих психологических факторов на различных этапах онтогенеза. Это в свою очередь выступает блокирующим фактором при разработке системы работы с одаренными детьми и молодежью. Преодоление такого положения в психологии развития одаренной личности мы связываем прежде всего с раскрытием общих психологических закономерностей становления экстраодаренной (состоявшейся) личности, творческие свершения которой внесли существенный вклад в развитие как конкретных сфер человеческой деятельности (наука, техника, политика, искусство и т.д.), так и в развитие мировой культуры в целом.

Попытаемся раскрыть основные компоненты жизнедеятельности выдающихся представителей человечества, определивших психологические механизмы и критерии их становления.

2. Структура и составляющие психологической модели экстраодаренной личности

2.1. Проблема структуры личности в психологии

Теоретическое и экспериментальное исследование структуры личности составляет одну из новейших областей психологии. Становление этой области имеет давнюю историю, которую еще следует критически изучить в целях более глубокого понимания истоков структурного исследования личности. Следует подчеркнуть, что уже с момента зарождения научной психологии было отмечено, что личность представляет собой не только множественность, но и одновременно структуру. Эта структура подчиняется общим законам, и для изучения индивидуального своеобразия личности необходимо знание общей структуры психики.

В XX столетии данная проблема ставилась и решалась в соответствии с теоретическими позициями различных концепций. Рассмотрим проблему в историческом аспекте, и прежде всего концепции зарубежных психологов.

Ассоциативная психология (Милль, Вундт и др.) свела проблему личности к проблеме индивидуальных, типологических особенностей и поручила решение этой проблемы *характерологии*. Самые типичные представители характерологии рассматривали своеобразие личности в аспекте превалирования одного из нескольких психических феноменов – воли, чувства, интеллекта или же взаимосвязь их – отсюда типы людей воли, интеллекта или чувства (Фулье «Темперамент и характер», 1896).

Глубинная психология (Фрейд, Юнг, Райх, Мак-Дауголл и др.) – всю психическую жизнь человека, характер психической структуры, ее типологическое своеобразие определяют глубинные силы личности, существующие в виде диспозиции (инстинкт, комплекс переживаний и т.д.).

Структуру личности формирует взаимоотношение бессознательного, подсознательного и сознательного; благодаря разнообразию истории личности, ее вытесненных комплексов переживаний, это взаимоотношение дано в каждой личности настолько своеобразно, что научная типология структуры личности становится невозможной. (У Фрейда: *ид* – необузданные страсти; *эго* – разум и здравый смысл; *суперэго* – судья и цензор поступков и мыслей эго). Основной акцент «глубинники» делают на анализе типов отдельных комплексов с целью их интерпретации. Типы же Юнга (интроверты – экстраверты) – скорее типы интересов, склонностей личности, чем типы структуры целостной личности, и указывают лишь на индивидуальную особенность одного феномена личности.

Структуралисты (Клягес, Гетерлин, Эвальд) рассматривают личность как целостность множества различных импульсов – структуру.

Так, Клягес различает целый ряд взаимно подчиненных и связанных диспозиций. Среди них 3 основные группы диспозиций: 1) *материал характера* (задатки, способности, интеллектуальное содержание); 2) *создающие структуру диспозиции* (темперамент, эмоция, воля); 3) *качества характера* (тенденции, инстинкты, дающие направления желанием и поступкам).

Для структуралистов ведущие диспозиции личности располагаются в единой плоскости, все они врожденны, неизменны и вечны. Тем самым феноменальная сторона структуры личности – конгломерат отдельных психических систем (способностей, инстинктов, темперамента, воли и др). По сути, личность распалась на типы инстинктов, воли, темперамента, представлений, как это дано в исследованиях по дифференциальной психологии. Личность, лишенная основного модуса, организующего переживания и поведение, предстала в виде мозаики типов.

Персоналистическая психология (Штерн, Оллпорт) рассматривает психическую жизнь человека в связи с личностью, которая и организует психику.

Для Штерна *персона* – метафизическая сущность, а не конкретная реальность. Общая диспозиция человека как персоны, – *энтелехия* – тенденция и способность личности реализовать систему своих целей. Каждая отдельная диспозиция – носительница основных признаков энтелехии – способности и направленности, но в зависимости от того, какой из этих моментов в ней превалирует, можно различать диспозиции направленности и *целеустремленности*. Возникновение диспозиции цели, организующей отдельные сегменты личности, внедряемость ее в личность является не результатом взаимоотношения человека с конкретной средой, не результатом его развития, а *конститутивным признаком персоны*. Согласно В.Штерну, *конститутивными признаками* психофизически нейтральной персоны являются: *единство множественности, целеустремленность*; главное значение имеет целеустремленность в виде укоренившейся в персоне *системы целей* – активной деятельности. Для В.Штерна цель может существовать изначально вне среды, т.к. среда нужна для осуществления цели, которая есть причина всякого поведения. Такой взгляд отрицает то положение, что каждая цель может вытекать из какой-то специфической особенности организма, в частности, его потребностей. Установленные В.Штерном типы одной из диспозиций личности – характера, в действительности являются абстрактными схемами, не отражающими типологическую природу активной, социальной личности.

Согласно Г.Оллпорту, личность – динамическая организация тех психофизических систем внутри индивида, которыми определяется особенное, неповторимое приспособление этого индивида к своей среде (1937).

Структура личности выявляется в организации черт (свойств). Черта, по Оллпорту, «обобщенная и фокализованная система (характерная для данного индивида), которая может сделать однозначными многие различные стимулы, может породить и дать направление эквивалентным формам приспособительного и экспрессивного поведения». Оллпорт подобрал из английского лексикона 18 тысяч слов, которые выражают характерные признаки индивида, являющиеся основой динамической организации личности: бесцеремонный, строгий, агрессивный, активный, рассеянный, точный, академический, агностический, эстетический, артистический, соглашательский, нежно любящий, легко влюбляющийся, ипохондрический и т.д. Итак, фундаментом динамической организации структуры личности Оллпорт считает черту (свойство) как диспозицию, так как свойств очень много, а для отдельного индивида характерными могут быть только некоторые из них (в виде своеобразного иерархического взаимоотношения) структура одного индивида отличается от структуры другого. Не существует общей, характерной для всех людей конфигурации свойств, нет и таких групп людей, которым была бы присуща *одинаковая* конфигурация свойств; поэтому типология личности лишена основания, рассмотрение структуры личности как с общепсихологической, так и типологической точек зрения есть фикция.

Надо сказать, что по сравнению с концепцией Штерна, персоналистическая концепция структуры личности Оллпорта в смысле решения проблемы является шагом назад. Вопрос о структуре личности В.Штерн поместил в ряду общепсихологических проблем и *центральным фактором*, организующим психические феномены, *счел общую диспозицию персоны (энтелехию)*. Диспозиция у Штерна обозначает причинно не обусловленную склонность к действиям. Оллпорт же объявил нонсенсом существование факторов, определяющих структуру личности, типологию, и что главное, общепсихологические закономерности личности. Неправомерность взглядов Оллпорта на отношение общепсихологического и частного построена на ложной антитезе частного и общего. Отдельное не существует иначе как в тех связях, которые ведут к общему. Общее существует только в частном, путем частного. «Противопоставление общей психологии и психологии личности теряет всякий смысл, подчеркивал А.С.Прангишвили, - общая психология есть в то же время и психология личности, индивидуальности»(1956).

Таким образом, представителям различных направлений в зарубежной психологии не удалось согласовать множественность психической жизни личности с фактом целостности ее структуры; не удалось дать монистическое объяснение этим двум фактам, рассмотреть целостность личности, типологию этой целостности в единстве с породившими ее факторами. В психологии всегда стояла и стоит проблема фактора, организующего множественность особенностей целостной личности и ее типологии. Для решения этих вопросов разными

исследователями были «выставлены» понятия: ассоциации представлений, энергии воли, инстинкта, интеллекта, сентимента, склонностей, комплекса переживаний, темперамента, гештальт-калитета, структуры, метафизической персоны, конфигураций черт и многое другое. Согласно этим понятиям, внутренние силы личности непосредственно устанавливают связь с внешним миром, автономно управляют внутренним миром человека, определяют своеобразие взаимоотношения человека со средой. В этих концепциях игнорируется конкретная целостная личность, носительница психики, для которой психика – средство взаимоотношения со средой для удовлетворения своих конкретных потребностей.

Однако накопление научных данных и все более расширяющаяся сфера явлений человеческого развития свидетельствует об известном прогрессе структурного анализа личности. Среди зарубежных психологов интерес представляют концепции Ф.Лерша (немецкий психолог) и Я.Щепаньского (польский социолог).

Ф.Лерш в конце 30-х - начале 50-х годов XX столетия осуществил перспективную попытку построения двухмерной (горизонтально-вертикальной) структуры личности, получившей поддержку Г.С.Костюка. Горизонтальное измерение личности образует психические процессы и функции, возникающие и развивающиеся на основе «закона коммуникации» (т.е. взаимодействия личности с окружающей средой, ее деятельности и общения). Деятельностный (горизонтальный) круг внутренней структуры личности включает четыре элемента: 1) мотивационный; 2) эмоциональный; 3) познавательный; 4) деятельностное поведение. «Вертикальное» измерение личности рассматривается Ф.Лершем как внутренний результат этой «горизонтальной» деятельности, ее внутренних сил. Последние, в процессе развития образуют внутренние наслоения в форме «диспозиций», психических свойств, навыков, привычек. «Вертикальная» внутренняя психологическая структура взрослого человека образуется благодаря 4 основным «диспозициям» (подструктурам): 1) «личностная надстройка»; 2) «эндотимная основа» личности (ее внутренние побуждения, стремления, потребности и чувства как мотивы человеческой деятельности); 3) «внешний объем переживаний личности» (ее ощущения, восприятия, воображение, память, фантазия, мышление, деятельностное поведение); 4) «жизненная основа личности» (совокупность органических процессов живого существа, среди которых физиологические процессы наиболее значимы).

Развитие личности в «горизонтальном» и «вертикальном» измерении Ф.Лерш рассматривает как единый процесс: каждая психическая функция «горизонтального» ряда оставляет след в «вертикальном» ряду наслоений, «диспозиций», подструктур и наоборот. Необходимо подчеркнуть, что введение Ф.Лершем деятельностного измерения в структуру личности наделяет ее признаками субъекта деятельности, придавая ей творческий характер. Смысл 2-х мерной

«горизонтально-вертикальной» структуры личности Ф.Лерш усматривает в том, что каждая подструктура личности делает свой системный вклад в регуляцию деятельности и поведения и, наоборот, требования эффективной организации и осуществления деятельности и поведения формируют уровневую организацию свойств личности. И хотя схеме структуры личности Ф.Лерша присущи определенная фрагментарность, незавершенность и упрощенный функционализм, она создает предпосылки для дальнейшего уточнения содержания базисных составляющих структуры личности.

Я.Щепанский (1969 г.), рассматривая уровневую организацию человека, приходит к выводу, что «личность человека является интегральной целостностью биогенных, психогенных и социогенных элементов», т.е. ставит вопрос о *3-х уровнях подходе к структуре личности*:

- к *биогенным* элементам относятся анатомо-физиологические свойства организма (врожденные рефлексy, анатомические черты, физиологические процессы, биологические потребности), составляющие одну из детерминант поведения человека.

- *психогенные* элементы включают память, характер, чувства, волю, воображение, наблюдательность, интеллект; в психологическом плане личность – «единство темперамента, дарований, склонностей, характера».

- *социогенные* элементы составляют: а) процесс социализации (процесс превращения ребенка в активного участника общественной и культурной жизни на основе усвоения системы ценностей общества и б) субъективное «Я» (представление о собственной персоне, созданное из представлений других о нас); в совокупности эти элементы создают социальную личность индивида.

Автор подчеркивает, что выделенные элементы «взаимно приспособлены друг к другу, сопряжены и составляют интегральное единство структуры и функционирования. В акт действия вовлекаются все 3 «уровня» личности био-, психо- и социальные, действующие сопряженно».

Более отчетливо прогресс структурного анализа просматривается в отечественной психологии.

Среди многих известных работ по теории личности, ее *структуры* особенно выделяются работы А.Г.Ковалева, В.Н.Мясищева и К.К.Платонова, расхождения между которыми в толковании понятия структуры личности весьма характерны для состояния проблемы второй половины XX века. Рассмотрим концепции авторов.

А.Г.Ковалев ставит проблему о *целостном духовном облике* личности, его происхождении и строении как вопрос о синтезе сложных структур: *темперамента* (структуры природных свойств), *направленности* (система потребностей, интересов, идеалов), *способностей* (система интеллектуальных, волевых и эмоциональных свойств). Все эти структуры возникают из взаимосвязи психических

свойств личности, характеризующих «устойчивый, постоянный уровень активности, обеспечивающий наилучшее приспособление индивида к воздействующим раздражителям вследствие наибольшей адекватности их отражения. В процессе деятельности свойства определенным образом связываются друг с другом в соответствии с требованиями деятельности» (Психология личности, Л. 1963, с.11). Так, по мнению А.Г.Ковалева, складываются сложные структуры, синтезом которых является личность.

В советской психологической литературе высказываются различные мнения относительно уровня интеграции, характеризующего структуру личности. В своей концепции психологии отношения В.Н.Мясищев единство личности характеризует *направленностью, уровнем развития, структурой личности и динамикой нервно-психической реактивности* (темпераментом). С этой точки зрения, структура личности – лишь одно из определений ее единства и целостности, т.е. более частная характеристика личности, интеграционные особенности которой связаны с мотивацией, отношениями и тенденциями личности. Согласно В.Н.Мясищеву, «вопросы структуры – это ... соотношения содержательных тенденций, они, реализуясь в различных видах деятельности, связанных с условиями жизни соответствующего исторического момента, вытекают из основных отношений» (т.е. стремлений, требований, принципов и потребностей); «структура более отчетливо обнаруживается в относительной определяющей роли отдельных потребностей. Еще более характерным оказывается интегральное соотношение основных тенденций личности, которое позволяет говорить о гармоничности, целостности, единстве или двойственности, расщепленности, отсутствии единства личности»(1969, с.38).

Иначе представляет себе уровень интеграции в структуре личности К.К.Платонов (Теория личности, 1965). Он подчеркивает необходимость более точного определения этого понятия, говоря о *динамической функциональной структуре* личности и указывая на возможности более детальной и более общей характеристики. «*Наиболее общей структурой личности является отнесение всех ее особенностей и черт к одной из 4 групп, образующих 4 основные стороны личности ...*»: (1965, с. 37) 1) социально обусловленные особенности (направленность, моральные качества); 2) биологически обусловленные особенности (темперамент, задатки, инстинкты, простейшие потребности); 3) опыт (объем и качество имеющихся знаний, навыков, умений и привычек); 4) индивидуальные особенности различных психических процессов. Взаимосвязь между этими группами особенностей при ведущей роли так называемых социально обусловленных свойств образует структуру личности, являющуюся, таким образом, наиболее высоким уровнем интеграции в сфере явлений личности.

Различия во взглядах данных авторов по степени интеграции личностных свойств в структуре личности отражают объективную сложность взаимопереходов между интегрированностью и

дифференцированностью явлений *развития* личности: 1) это развитие действительно есть возрастающая по масштабам и уровням интеграция – образование *крупных «блоков»*, систем или структур, синтез которых в определенный момент жизни человека выступает как наиболее *общая структура личности*. С.Л.Рубинштейн именно *интеграцию* считал специфическим, для психического развития *личности* (способности – «закрепленная в индивиде система обобщенных психических деятельностей»); 2) развитие личности есть и возрастающая дифференциация ее психологических функций, процессов, состояний и личностных свойств, *соразмерная* прогрессирующей интеграции.

Определенный интерес представляет концепция М.С.Кагана (Человеческая деятельность, 1974.) Автор подчеркивает – личность – «социальное лицо человека, плод социализации индивида в процессе онтогенеза. Поэтому понятие «личность» находит свою динамическую пару в понятии «общество». Полагая, что правомерно (целесообразно) выделение компонентов структуры личности в одном уровне – в разных плоскостях отношения человека к действительности, М.С.Каган приходит к выводу о том, «что личность получает свою структуру из видового строения человеческой деятельности и характеризуется поэтому пятью потенциалами». К ним относятся: гносеологический, аксеологический, творческий, коммуникативный, художественный. Таким образом, «личность определяется не своим характером, темпераментом, физическими качествами и т.п, а тем, что она знает, что и как она оценит, что и как она созидает; с кем и как она общается, каковы ее художественные потребности и как она их удовлетворяет» (1974, с. 262). Дело в том, что понятие социализации трактуется автором узко, в процесс и результаты ее не включаются благоприобретенные онтогенетические особенности механизмов психики и обобщенных типологических свойств личности (характер, способности). Тем не менее, опыт личности, опыт осуществления ряда видов деятельности существенным образом дополняет общую картину в части компонентов опыта личности по К.К.Платонову. Кроме того, М.С.Каган подчеркивает, что обобщенные компоненты структуры могут быть выделены путем анализа динамики личности. Это важно, поскольку в таком случае обозначается смыкание теории личности и теории воспитания, так как этими узловыми компонентами являются такие, как нравственные, эстетические и трудовое воспитание.

Попытки разработки эталонных, идеальных моделей личности были предприняты В.В.Рыбалка (1996г.) и М.И.Борышевским (2001г.).

Анализ психологических данных относительно закономерностей построения структуры личности, представленных в трудах Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, В.В.Давыдова, А.Г.Ковалева, Г.С.Костюка, А.Н.Леонтьева, Ф.Лерша, В.С.Мерлина, В.Н.Мясищева, К.К.Платонова, Я.А.Пономарева, С.Л.Рубинштейна позволил В.В.Рыбалка выделить «три основных аналитических направлений исследований, в русле которых

осуществлялись попытки сформировать базовые системные основы построения целостной психологической структуры личности» (1996, с. 25-26), а именно: «вертикальный» (социально-психолого-индивидуальный) с присущими ему подструктурами личности; «горизонтальный» (деятельностный), дифференцируемый на соответствующие компоненты деятельности и поведения; «возрастной» (генетический), характеризующий уровень развития качеств личности, ее задатков и способностей на определенном возрастном этапе становления индивида как личности. Поскольку данные измерения образуют единую систему базовых параметров целостной психологической структуры личности, автор считает, что они связаны между собой ортогональным принципом. Отметим, что последний в психологии используется как способ установления внутренних системных связей между элементами модели личности.

Следует подчеркнуть, что разработка психологической структуры творческой личности В.В.Рыбалка включала два этапа.

Первый был связан с уточнением структурных компонентов «горизонтального» (деятельностного) измерения. Опираясь на исследования деятельности и ее строения, автором были выделены пять компонентов деятельности и поведения:

- потребностно-мотивационный (потребности, мотивы, установки);
- информационно-познавательный (поиск, прием, сенсорно-перцептивная переработка, сохранение и использование информации);
- целеобразующий (принятие решения соответственно цели, замысла, идеи, программы и планы деятельности);
- результативный (выполнение решений, реализация целей, достижение творческих результатов деятельности);
- чувственно-эмоциональный.

Второй этап направлен на выделение основных подструктур личности «вертикального» (социально-психолого-индивидуального) измерения. Путем дифференциации «вертикального» измерения на его составные элементы автором вычленено семь подструктур личности:

- способности к общению и межличностному взаимодействию (25 способностей);
- направленность (25 качеств);
- характер (25 черт);
- самосознание (25 способностей);
- творческий опыт (25 способностей);
- интеллектуально-творческие способности, функции, процессы личности (61 качество и способность);
- психофизиологические качества творческой личности (7 качеств).

Структурно-содержательная наполненность каждой вычлененной подструктуры личности достигнута, с одной стороны, на основе выделения, анализа и систематизации качеств и способностей личности к научной деятельности, представленных в исследованиях научного

творчества (работы Н.В.Гончаренко, Б.М.Кедрова, В.А.Крутецкого, А.Н.Лука, Я.А.Пономарева, Г.Селье); а с другой, - путем классификации, то есть размещения выделенных качеств, способностей соответственно уровню обобщения и функционального назначения их в каждой подструктуре личности (общее количество - 193 качества).

Предложенный вариант классификации качеств, способностей к научной деятельности В.В.Рыбалка рассматривает как совокупную модель творческой личности естественно-научного профиля, отмечая, что «ее целесообразно использовать как антиципатийную схему», образующую исходный системный контекст научного изучения творческой личности, способствующую формированию системного предмета соответствующих исследований. Прикладное значение классификации автор усматривает в возможности индивидуальной модели творческой личности, «соотнесении ее с совокупной идеальной моделью и формировании цели и задачи психолого-педагогической, учебно-воспитательной и самоучебно-самовоспитательной работы по развитию творческого потенциала молодежи» (1996, с. 63). Тем не менее, сам автор осознает, что данная классификация требует дальнейшего усовершенствования в аспекте системного изучения «как отдельных ее составляющих, так и установления системных взаимосвязей между ними – в дополнение тех системных характеристик, которые предусматриваются принципами построения классификаций» (1996, с. 63-64).

И хотя разработанная В.В.Рыбалка классификация включает полный набор качеств творческой личности (представленных, кстати, в психологических исследованиях), однако, во-первых, многие формулировки их не согласуются с названием «соседних» понятий или базовых компонентов «горизонтального» и «вертикального» измерения. Отсюда – определенная пестрота и неупорядоченность перечисленных качеств. Во-вторых, принципы построения классификации связаны с конкретизацией характеристик изучаемого явления и отнесением их к определенным классам, отделам, разрядам в зависимости от их общих признаков, тогда как построение психологической модели основывается на вычлениении стержневых блоков (компонентов) изучаемого явления, отражающих наиболее значимые взаимосвязи между ними.

Разработанная М.И.Борышевским (2001, с. 39-46) эталонная модель личности-гражданина включает только подсистемы ценностей и ценностных ориентаций, характеризующих гражданственность человека и гражданственность сознания и самосознания: моральные, гражданские, мировоззренческие, экологические, эстетические и валеологические ценности. Выделенные группы (блоки) ценностей представлены в вертикальном измерении, а в содержательном плане – даются описательно. Отмечая наличие тесных взаимосвязей между группами ценностей, автор подчеркивает сложность их классификации.

В целом же представленную модель М.И.Борышевский связывает с определением направления и целей воспитательной деятельности, а

также с определением «реального уровня развитости гражданского сознания и самосознания» у детей и молодежи «с тем оптимальным уровнем, который заложен в содержании модели, характеризующий личность, которая достигла значительных успехов в развитии черт гражданственности» (2001, с. 39-40).

Однако, вычлененные автором блоки ценностей и ценностных ориентаций не могут рассматриваться как модель личности-гражданина, поскольку в ней не нашли своего отражения такие базисные составляющие как потребностно-мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты гражданского сознания и самосознания личности. Поэтому, на наш взгляд, правомерно говорить о классификации основных ценностей и ценностных ориентаций гражданского сознания и самосознания, расположенных по принципу их иерархии в вертикальном измерении.

Таким образом, анализ основных концепций свидетельствует, что психологией накоплен богатейший материал, широко характеризующий личность, ее структуру. Вместе с тем ни одна из рассмотренных нами концепций не лишена недостатков и некоторой противоречивости. Тем самым представляется необходимым синтезировать на основе рассмотренных некоторую обобщенную концепцию структуры личности, которой были бы свойственны достоинства исходных и которая была бы лишена их недостатков. Отметим, что к числу исходных мы относим концепции А.Г.Ковалева, К.К.Платонова и М.С.Кагана, поскольку они взаимно дополняют друг друга и поэтому позволяют реконструировать модель личности в системно-структурном отношении более полно и строго.

Намеченную «реконструкцию» осуществим путем сравнительного анализа, иллюстрируемого схемой 1. В первых трех столбцах этой схемы представлены компоненты структуры личности, выделяемые А.Т.Ковалевым, К.К.Платоновым и М.С.Каганом, в четвертом – обозначены совокупные области психической реальности, вычлененные авторами исходных концепций.

Сопоставление отдельных компонентов показывает, что они относятся к трем сторонам личности, составляющим относительно самостоятельные ее «плоскости»: опыт личности, функциональные механизмы психики и типологические свойства личности.

Первую сторону («плоскость») составляет ее прижизненный опыт, включающий такие виды содержания приобретенных психических образований, как знания, умения и навыки (I группа компонента опыта); направленность личности, познавательные, трудовые, коммуникативные, эстетические, физические качества (II группа компонента опыта).

Вторую сторону («плоскость») образуют функциональные механизмы психики соответствующие им психические процессы, являющиеся основой более высокого в иерархическом отношении уровня организации психики – опыта личности. К ним относятся, согласно

наиболее распространенным в психологии взглядам, такие механизмы: восприятия информации; мышления, осуществляющие преобразование информации на нескольких уровнях; памяти; психомоторики; высшего уровня регуляции («Я»), обеспечивающие управление психическими процессами и поведением человека, включающие механизмы эмоций, внимания, волевые и другие. Эту сторону психики зачастую не включают в общую структуру личности потому, что она в своей основе обусловлена генетически. Такой подход не представляется убедительным, поскольку уровень развития психических механизмов обусловлен не только генетически, но и характером различных видов деятельности человека в процессе онтогенеза.

Сравнительная схема компонентов структуры личности.

По А.Г.Ковалеву	По К.К.Платонову	По М.С.Когану	В обобщенной модели		
Направленность	Направленность	Аксеологический потенциал	Направленность	II группа компонен- тов	Общ. личности
		Гносеологический потенциал	Познавательные кач-ва		
		Творческий потенциал	Трудовые кач-ва		
		Коммуникативный потенциал	Коммуникативные к-ва		
			Эстетические кач-ва	I группа компонен- тов	
		Художественный потенциал	Физическая подготовка		
	Знания		Знания		
	Умения и навыки, привычки		Умения и навыки		
Психические процессы	Индивидуальные особенности психических процессов	Сбор информации (I уровень)	Восприятие	Функциональные механизмы психики	
Психические состояния; система управления (Я)		Переработка и передача информации	Мышление и речь		
		Сбор информации (II уровень)	Память		
		Механизмы управления деятельностью и самосовершенствование	Психомоторика		
			Подсистемы управления (Я)		
Характер	Типологические свойства личности		Характер	Типологические свойства личности	
Темперамент			Темперамент		
Система способностей			Задатки и способности, онтогенетические особенности развития		

Наконец, третья сторона («плоскость») личности включает такие ее свойства, как характер, темперамент, задатки, способности, онтогенетические особенности развития.

Итак, три выделенных разреза («плоскости») структуры личности – опыт личности, функциональные механизмы психики и типологические свойства – следует рассматривать как основные, но не единственные. Основными они могут рассматриваться потому, что при минимальном числе общих планов представляется возможным охватить важнейшие компоненты структуры личности по одному в каждом из трех случаев основания. Не единственными они являются потому, что наряду с ними могут быть выделены и другие, особо оттеняющие различные грани структуры личности.

Важно также отметить, что три рассмотренных разреза структуры личности не являются независимыми, они пересекаются. Обусловлено это тем, что при взгляде на личность под одним из отмеченных углов зрения всегда просматриваются не только выделенные «собственные» компоненты, но и компоненты двух других разрезов («плоскостей»).

Кроме того, три группы компонентов характеризуют как бы статическую модель (статический «разрез») структуры личности. Ее целостное представление предполагает рассмотрение личности в динамике (в деятельности и развитии), а это позволяет перевести статическую модель в динамическую. Но поскольку одной из задач нашего исследования является построение целостной динамической модели экстраодаренной личности, представляется логичным прежде рассмотреть процесс становления экстраодаренной личности. Это даст возможность выделить наиболее важные в содержательном плане моменты данного процесса, а также ее существенные характеристики.

2.2. Психологическая характеристика процесса становления экстраодаренной личности

В истории развития общества эффективность, действенность решения многих социальных проблем связывается с уровнем их кадрового обеспечения, а значит, в конечном счете, – *личностного обеспечения*. Успешность демократических преобразований зависит, прежде всего, от человека и его культурного потенциала, от степени сформированности социально значимых, творческих качеств личности, от их практической реализации во всех сферах управления, производства, науки, искусства.

В связи с этим изучение специфических явлений и механизмов становления экстраодаренной (состоявшейся) личности с целью выявления образования системных качеств, возникающих как результат процессов саморазвития, как накопительные эффекты познавательного и личностного опыта, представляется чрезвычайно важным. Значимость такого подхода обусловлена тем, что деятельность экстраодаренной

личности характеризуется достижениями вершин *творческой зрелости* и тем самым выступает как наиболее продуктивный период жизни человека в *достижении вершин* самосовершенствования (как в личностном, так и в профессиональном аспектах). Зрелость проявляется "в *динамическом саморазвитии личности*, ее способностей и творческой индивидуальности на протяжении взрослого периода достижения акме в процессе *самоактуализации*" (Н.Ф.Вишнякова, 1998, с.110). Уровень творческой зрелости личности и достижения вершин творчества (акме) зависит от *результата воздействия* разного уровня социума на динамически развивающуюся экстраодаренную личность: во-первых, *макросоциума* (общества, государства); во-вторых, *мезосоциума* (учебного и трудового коллективов) и, в-третьих, *микросоциума* (родственников, семьи).

Социальное содержание творческой зрелости и достижение акме всегда соответствуют особенности социального заказа на экстраодаренную личность. *Период творческой зрелости* является наиболее *сензитивным этапом жизни* взрослого человека и характеризуется как *возраст достижения акме*. В период становления творческой зрелости "постепенно созревают важнейшие психологические образования" на основе психологического развития личности (Основы общей и прикладной акмеологии. М.- 1995, с.153).

Динамика личностно-духовной зрелости определяется ресурсной сферой личности и уровнем ее самореализации в жизни и деятельности, что проявляется в расширении творческого потенциала, личностном и профессиональном росте и духовном самосовершенствовании.

О высоком уровне личностной зрелости свидетельствует наличие у личности *права на собственный выбор*, за который она несет всю полноту ответственности. Ее характеризуют следующие факторы:

многогранная ресурсная зона интеллектуального потенциала;

кооперативное поведение личности в обществе;

открытость к новому, высокий уровень творческой активности и инициативности;

богатый внутренний мир и стремление к личностному росту.

Особое значение приобретает профессиональная зрелость, включающая интеллектуальный уровень профессионального мастерства специалиста.

Уровень достижения акме зависит от саморазвития творческой индивидуальности. В высшем своем воплощении творческая зрелость "конгруэнтна с духовной зрелостью личности", что позволяет человеку достичь творческой зрелости и акме" (Н.В.Вишнякова, 1998, с.112). Предметом исследований акмеологии, созданной Б.Г.Ананьевым, является целостный человек "в пору самореализации его творческой, т.е. созидательной зрелости, – подчеркивает Н.В.Кузьмина, - когда на смену процессам воспитания, образования, обучения (основные понятия педагогики) приходят процессы самореализации в форме самовоспитания,

самообразования, самосовершенствования, связанного с реализацией творческого замысла и получением искомого результата" (Н.В.Кузьмина, 1995, с.41). Поскольку зрелость (в том числе и профессиональный рост) – самый длительный период в жизни человека, который развивается по индивидуальному сценарию, имеющему и общие тенденции развития, поскольку необходимо серьезно исследовать и создавать благоприятные условия для личной зрелости и профессиональной самореализации взрослого человека. Вполне понятно, что для решения такой сложной задачи современная психология должна преодолеть обычные "элементные" методики изучения свойств личности и приступить к исследованию целостной, принадлежащей истории, "состоявшейся" личности, выступающей как деятель, творец в сфере политики, техники, науки, искусства, социальной жизни. Раскрытие основных компонентов психической жизни человека, определяющих путь его становления как выдающейся личности, позволит не только выяснить психологические механизмы и критерии, свойственные такому развитию, но и построить достаточно содержательную модель экстраодаренной личности. А это возможно путем сложного психологического анализа жизнедеятельности выдающихся представителей человечества. Дело в том, что данные об объективных событиях и субъективных переживаниях личности при различных жизненных обстоятельствах позволяют делать выводы о *характере, самосознании, жизненной направленности, таланте и жизненном опыте личности*. Все эти структуры относятся к личностно-биографическим и не могут быть поняты вне реального жизненного пути человека.

Становление экстраодаренной личности представляет собой своеобразный процесс переработки, интеграции и системного объединения в человеке всего того, что в ходе его жизненного развития воздействовало на него.

Интеграция и переработка разного рода воздействий осуществляется не только на различном психологическом уровне, но и в различной психологической форме. При этом воздействие отдельных "составляющих" социально-психологического порядка протекает не только по разным "каналам" влияния, но и характеризуется существенными различиями в психологическом плане. Дело в том, что при анализе воздействий макро- и микросреды на становление экстраодаренной личности непременно обнаруживается как сознательно руководимое влияние на ход ее формирования (школа, семья, СМИ и т.д.), так и стихийные процессы. Тем самым в процессе интеграции проявляется все то, что дает человеку общество: чем он должен овладеть в сфере коммуникаций, в сфере познания, форм общения, в области жизненных ценностей, чтобы стать полноценным членом сообщества людей. Естественно, что в эту интеграцию вносят свою лепту *социальные факторы*, выступающие в виде макросреды: моральные и другие социальные нормы, формы отношения людей к различным явлениям

социальной жизни, утвержденные обществом социальные ценности и т.д.; сюда же включаются и социальные факторы микросреды — семья, ближайшее социальное окружение с определенным укладом жизни и быта, типом отношений между людьми, стилем жизни и т.д.

Было бы серьезной ошибкой не учитывать при этом активное начало самой экстраодаренной личности. Последняя приводит не только к избирательности ее откликов на воздействия окружающей действительности, но и порождает характеризующийся особыми психологическими чертами процесс самоорганизации личности, который становится одним из характерных признаков приобретения личностью зрелости. Кроме того, на процесс становления экстраодаренной личности существенно влияет круг эталонов идеальной личности (образ в смысле склада внутренней жизни, характера движущих сил поведения, связи с другими людьми, ее отношение к ним). Этот идеал становится движущим началом как воспитания, так и самовоспитания, охватывая все более важные и значимые стороны экстраодаренной личности и ее внутренней жизни (работу над миром своих чувств, переживаний и настроений, чертами характера, нравственным совершенствованием). Следует подчеркнуть, что в широком понимании слова “внутренняя жизнь” охватывает все феномены психической деятельности, а значит есть психологической составляющей жизненного пути. “Клеточкой” внутренней жизни является *переживание*. Подчеркивая общий характер этого явления, С.Л.Рубинштейн считал его личностным, субъектным аспектом сознания в целом.

Переживания сильных, талантливых людей возвышаются до уровня страстей в лучшем смысле этого слова, т.е. до страстей, одухотворенных благородными идеями (пафос). Великие дела вызревают в кипении таких страстей - об этом свидетельствуют биографии выдающихся ученых, изобретателей, писателей, художников. Вот почему без обращения к полнокровной внутренней жизни с ее страстями научная психология все-таки выглядит незавершенной, “оборванной” на самом интересном месте.

Переживания - динамический эффект всей структуры личности, которая наиболее интегрально представлена в характере и таланте (Б.Г.Ананьев). Динамика внутренней жизни в ее биографическом значении пронизана идейными мотивами, на ней лежит печать мировоззрения, жизненной философии личности. В переживаниях выявляется ценностный аспект самосознания, актуализируются отношения личности, в том числе к себе, обобщенные в рефлексивных чертах характера - самолюбии, чувстве собственного достоинства и чести. Рефлексивные черты характера - стойкие свойства самосознания, которое в личностно-биографическом плане выступает как осознание себя субъектом жизненного пути, ответственным за свою судьбу - уникальную, неповторимую, единственную. В самосознании соотносятся, с одной стороны, жизненные планы и потенциалы личности, с другой, - реальные достижения в творчестве, карьере, личной жизни. Зрелый человек

регулирует закономерный характер своего пути, строит концепцию своей жизни, связывая прошлое с настоящим и будущим. Самосознание невозможно без познания собственного бытия, случайного и необходимого в нем, актуального и потенциального, действительного и возможного. Глубина и адекватность этого познания в значительной мере определяется интеллектуальностью и, безусловно, талантливостью, одаренностью человека.

Характер - интеграция свойств личности, генетично связанная с ее тенденциями; система потенций интегрирована в структуре способностей, и более того, - в таланте. И дело не только в разном уровне этих потенциалов. Талант - единство способностей на основе мировоззрения, жизненной направленности личности, а значит, эффект индивидуализации способностей, сплав их с характером. Именно поэтому в понятии "талант" ("одаренность"), по нашему мнению, важен не столько уровень способностей, образующих его, сколько их самобытность, соответствие склонностям, осведомленность и саморегуляция. Характер и талант относительно жизненного пути выступают как субъективные факторы, регуляторы жизненного процесса, социальной жизнедеятельности. Судьба талантливой личности, возможность ее расцвета, индивидуальные особенности структуры таланта, область приложения творческих сил зависят от исторического времени, от обстоятельств социальной среды развития. История творческой деятельности неотделима от гражданской и личной судьбы человека. Осознание своего дарования подкрепляет чувство собственной гордости, способствует ответственности за его реализацию и развитие, побуждает человека жить соответственно призванию. Таким образом, *талант выступает своего рода императивом жизни*. Более того, талантливый человек *осознает социальную функцию своего таланта*, свой долг разрешать назревшие задачи общественной жизни и тем самым отвечать на потребности современности. Иначе говоря, экстраодаренная личность осознает не только свои возможности и призвание, но и свою общественную, историческую миссию - *предназначение*.

Итак, многосторонние связи структуры личности, представленной талантом, характером и жизненным путем, определяют место этих биографических проблем: они - результат жизненного пути и его регуляторы, более того - основа жизнетворчества, психологического долголетия и высокой творческой жизнеспособности экстраодаренной личности. Секрет ее творческого отношения к жизни прост: *продуктивность прожитой жизни творец оценивает по совершенному, достигнутому к пережитому*.

Следует учитывать, что в психодиагностическом плане интерпретация биографических материалов осуществляется *генетически* (установление фаз конкретного жизненного пути, основных событий и связей развития) и *структурно* (определение характерологических свойств и способностей по биографическим жизненным показателям).

Конечным "пунктом" такой интерпретации является нахождение "принципа" данной индивидуальности через открытие закона ее образа жизни. Этот закон, на наш взгляд, более-менее осознается самим субъектом жизни, иногда метафорично - в образе, экслибрисе, девизе.

Подтверждение вышеизложенному мы находим в обобщенных психологических характеристиках выдающихся личностей XX столетия в сфере науки и техники (Н.Тесла), искусства (М. Каллас) и политики (М.Тетчер), представленные в книге Дж.Н.Ландрама "Гении, которые ломали правила", 1997.

Никола Тесла

Изобретатель индукционного мотора переменного тока и инженер-провидец. Родился 10.06.1856 г. в Смелянах (Хорватия, Югославия). Умер 07.01.1943 г. в Нью-Йорке.

Доминирующая черта характера: психическая энергия, одержимость навязчивыми идеями, эксцентричность.

Девиз: "Энергия разлита в пространстве".

Прозвище: "Электрическая батарея", "Поэт науки", "Отец радио".

Хобби: поэзия, азартные игры (бильярд, карты), голуби, книги, изящество в одежде.

Герои/кумиры: сын Абы (герой сказки), мать Духа Мандич, Анитал Жигети, Марк Твен и Джордж Вестингауз.

Жизненная философия: "Интуиция - я мог ясно видеть это, мне были не нужны ни макеты, ни чертежи, ни эксперименты".

Мечты: "Беспроволочная передача мысли", "Мир - один большой проводник энергии".

Профессиональный успех: индукционный мотор переменного тока (1884), первая беспроводная (радио) передача (1893), флюорисцентное освещение (1893), катушка Теслы (1898) и концепции, легшие в основу электронного микроскопа, космических лучей, управляемых ракет и радара; предсказал спутники телетрансляции (1915).

Власть: налет харизматичности, проявляющийся при растолковании своих блестящих интуитивных догадок.

Влияние: области инженерии, физики, точных наук, медицины. Истинный человек Возрождения.

Разрушительные тенденции: трудоголик, доводящий себя до творческой лихорадки, перемежающейся "периодами мучительной концентрации"; пережил нервный срыв (1884), амнезию (1881).

Перевезды: семья переехала, когда Николе было 6 лет; подростком он уехал учиться и никогда больше не возвращался.

Формальное образование: заядлый книголюб, самостоятельно выучивший 4 языка (английский, немецкий, французский, итальянский); учился в политехническом институте, но не закончил образование из-за недостатка денег.

Тип личности: интроверт - интуитивный склад ума - мыслитель. Обладал "космической энергией", однажды сказал: "Идея озарила меня подобно молнии".

Самоуверенность: огромная уверенность в своих силах, подтвержденная репортером Херстом: "У него был тот необходимый запас самолюбия и самоуверенности, который отлично сопутствует успеху".

Мятежный дух: одиночка, которого газеты называли "хитрым интриганом, плетущим интриги против устоявшегося порядка вещей".

Склонность к риску: играл в азартные игры, чтобы достать денег на учебу; в порядке эксперимента пропускал через себя миллион вольт.

Рабочая этика: трудоголик, готовый работать целыми днями без отдыха. Т.Эдисон назвал Н.Теслу самым трудолюбивым человеком из всех, кого он знал. Профессор просил забрать его из колледжа из-за одержимого отношения к учебе.

Упорство: когда отец забрал у него свечу, чтобы он не читал по ночам, Никола делал свечи сам и читал ночи напролет; в течение одного семестра осилил все сто томов Вольтера, помимо учебы. "У меня была подлинная мания доводить начатое до конца", - говорил Тесла.

Оптимизм: неисправимый оптимист, считавший что ему все по плечу, включая множество причудливых экспериментов.

Одержимость: "Вспышки его энергии изумляли" ("Нью-Йорк Таймс"). Любое достижение становилось для него "вопросом жизни и смерти. Я знал, что погибну, если проиграю".

Сесилия София Анна Мария Мекеджини Каллас

Оперная певица и артистка звукозаписи. Родилась 04.12.1923 г. в Нью-Йорке. Умерла 16.09.1977 г. в Париже.

Доминирующая черта характера: вечное стремление к совершенству.

Девиз: "Я не люблю среднего пути. Все или ничего".

Философия: "Я работаю, поэтому я существую".

Прозвища: "Тигрица", "Ураган Каллас", "Циклон Каллас", "Примадонна с Бурным Характером".

Новации в творчестве: величайшая оперная дива XX столетия. Запоминала каждую ноту каждой оперы из-за плохого зрения. Эта техника изменила профессию - Каллас стала полностью самостоятельным, независимым от дирижера исполнителем, обеспечив себе полную свободу на сцене.

Успех: "Ла Скала", "Метрополитен Опера", Рим, Даллас, Чикаго, Лондон, Парижская опера.

Самоописание: "Я нетерпелива и импульсивна, я одержима идеей совершенствования".

Переезды в детстве: родилась и выросла в Нью-Йорке; переезжала 9 раз за первые 8 лет в Нью-Йорке.

Формальное образование: завершила учебу в формальной школе в 13 лет (после окончания 8-го класса). Поступила в Афинскую

консерваторию по инициативе матери, скрыв свой возраст (сказала, что ей 16 лет).

Склонность к риску: путешествовала одна и восставала против традиций.

Темперамент: интроверт, интуитивно-эмоциональный оценщик. Поведенческий комплекс "Электры". Импульсивная, нетерпеливая, стремящаяся к совершенству, ипохондрик.

Самоуважение: Эго, основанное на сублимированном стремлении к превосходству.

Хобби: телевизор и работа.

Герои: отец, исторические звезды оперы, Аристотель Онассис.

Почести: "Величайшая музыкальная исполнительница нашего времени" (Лорд Хервуд, Лондон); "Мы никогда не увидим подобную ей снова" (Рудольф Бинг, Нью-Йорк); "После Каллас опера уже никогда не будет такой как раньше" (Пьер Жан Реми, Париж).

Маргарет Тетчер

Британский политический деятель. Родилась 13.10.1925 г., Грентхем, Англия.

Доминирующая черта характера: неукротимость и честолюбие.

Девизы: "Вы не можете усилить слабого, ослабляя сильного"; "Узаконьте право сохранить то, что осталось"; "Я не политик согласия. Я политик убеждения".

Прозвище: "Железная Леди"

Философия: "Без сильного кто обеспечит слабого? Когда вы сдерживаете движение к успеху, вы наказываете тех, кто нуждается в помощи".

Творчество/новаторство: первая женщина в британской истории, занявшая должность премьер-министра (в XX веке премьер-министр, проработавший дольше всех на этом посту) женщина, обладавшая самой мощной властью в мире в 80-ых гг. этого столетия.

Достижения: денационализация британской промышленности.

Успех: преобразовала британскую экономику за счет снижения расходов и сделала ее конкурентоспособной, сократила до предела власть профсоюзов в промышленности. Идеальный образец подражания для молодых девушек.

Самоописание: "Некоторые люди работают, чтобы жить. Я живу, чтобы работать. Хотела бы заполнить каждую минуту шестидесятью секундами максимальной скорости".

Поездки в детстве: главным образом север Лондона, с незначительными поездками.

Формальное образование: школы "только для девочек" (Кествен, Грентхэм), Оксфорд - Сомервиль колледж, химия, 1947; школа юриспруденции и адвокатура, 1953.

Склонность к риску: бесстрашие и целеустремленность - неукротимые черты.

Темперамент: экстраверт, чувствительно-эмоциональный оцениватель.

Поведение: решительный, честолюбивый трудоголик, амбициозный, жесткий, интенсивный, беспощадный к себе, уверенный в себе, с мессианским усердием, высокая энергия и личное мужество.

Самоуважение: в детстве воспитано отцом и закреплено личными достижениями.

Хобби: интеллектуальные политические дискуссии. Сочинение автобиографий "Годы на Даунинг-стрит" (1993).

Герои: отец, Эдвард Хит (в партии тори), Айри Ниив.

Почести: множество, в том числе звание Леди Тетчер. В течение 10-ти лет женщина, обладающая самой мощной властью в мире.

Сопоставление вышеприведенных характеристик дает нам основание утверждать, что экстраординарную личность вне зависимости от сферы деятельности отличает хорошо интегрированная цельная психологическая организация, единство которой обеспечивается совокупностью изменяющихся и развивающихся, но достаточно значительных жизненных целей. Последние наполняют смыслом жизнь человека и осознаются им не просто как личностно значимые, но и как объективно значительные, общественно важные.

Обобщение библиографических данных представителей человечества в различных сферах деятельности (наука, техника, искусство, политика) позволили выделить основные условия, обеспечившие образование системных качеств, возникающих как результат процессов саморазвития и накопительных эффектов познавательного и личностного опыта на различных этапах становления экстраординарной личности, среди которых приоритет принадлежит:

- творческой атмосфере ближайшего окружения (родители, родственники), развивающему общению между взрослыми и детьми (отношение к нему, как к уникальной личности формирует уверенность в своих возможностях, волю и оптимистический взгляд на мир);
- воспитанию любопытства, наблюдательности, познавательно-исследовательских способностей, предрасположенность к размышлениям, воображению, фантазии;
- систематизированному ознакомлению с вершинами мировой культуры, достижениями науки, техники, искусства;
- общению и сотрудничеству с представителями творческой элиты, отличившимися ориентацией не только на творческие достижения, но и высокие духовно-нравственные установки, реализовавшиеся в стратегии их жизнетворчества;
- формированию научной картины мира, образа общества и человека в процессе самостоятельного систематизированного исследования, философских поисков, художественных занятий и т. д.;

- *определению жизненной цели, реализация которой ориентирована на возрастание компетенции и мастерства в решении творческих проблем, осуществление масштабных открытий (научных, технических, технологических и т.д.), создание шедевров искусства.*

Обращение к содержательному изучению жизнетворчества выдающихся представителей науки, техники, искусства, политики различных эпох (Сократа, Александра Невского, Даниила Галицкого, Леонардо да Винчи, Микеланджело Буаноротти, Нильса Бора, Владимира Вернадского, Дмитрия Менделеева, Роберта Вуда, Сергея Королева, Юрия Кондратюка, Евгения Патона, Тараса Шевченко) позволило нам прежде всего установить, что присущая экстраодаренной личности ориентированность на саморазвитие и самовыражение (самоосуществление) обеспечивает развитие у нее комплекса устойчивых свойств, которые как продукт социального развития индивида, постепенно складываются на стадиях его жизненного пути:

- *объективные социальные потребности личности (в виде долговременных, целевых программ, определяющих ее поведение);*
- *способности к творческой деятельности, знания и умения, основу развития которых составляет сформированная потребность человека к поиску нового в различных сферах познания (наука, техника, искусство и т.д.);*
- *степень овладения культурными ценностями общества - духовный мир личности (исходным условием становления экстраодаренной личности является превращение мотива в устойчивое ядро ценностных ориентаций или ядро самореализации, характеризующее стратегию ее жизнедеятельности);*
- *нравственные нормы, принципы и убеждения, которыми руководствуется личность (именно убеждения связаны с осознанием ею своих объективных интересов, составляющих как бы ядро структуры личности);*
- *способ осуществления в деятельности социальных качеств, проявляющийся в образе жизни и основных видах деятельности, среди которых доминирующее место принадлежит творческому труду.*

Вместе с тем результаты обобщения данных содержательного анализа жизнетворчества выдающихся деятелей дали основания для выделения стержневых психологических черт экстраодаренной личности:

- *непреодолимое стремление к творчеству, проявление творческого начала в самых разнообразных сферах жизни; тонкая восприимчивость к широкому кругу явлений социальной жизни (к искусству в его различных жанрах и формах, к жизни людей в ее разнообразных проявлениях; к миру идей, относящихся к сфере научного познания, нравственности, морали и т.д.; к человеческой экспрессии; к природе в ее многообразии и богатстве и т.д.);*

- высокая интеллектуальная активность в смысле постановки жизненных проблем, готовности их понять и разрешать;
- высокий уровень эмоциональной восприимчивости к определенной области явлений окружающего мира, социальных феноменов и человеческих отношений;
- мобильность способностей, проявляющаяся в умении реализовать в соответствующих действиях присущие человеку потенции;
- рефлексия на свой духовный облик, обеспечивающая самоорганизацию личности; цели такой самоорганизации разнообразны и широки (и нравственное самосовершенствование, и интеллектуальный рост, и эстетическое развитие и т.д.).

Следует подчеркнуть, что вряд ли стоит утверждать о наличии одного единственного облика экстраодаренной личности, поскольку реально существовали и существуют различные типы талантливых личностей ("аналитики", "систематики", "классификаторы", "интуитивисты", "трудоголики" и т.д.). Тем не менее, определяясь конкретными общественно-историческими условиями жизнедеятельности экстраодаренной личности, эти типы находят, по нашим данным, свое выражение в следующих ее характеристиках:

- во-первых, в содержании и направлении доминирующих потребностей и мотивов, определяющих действия, деятельность и поведение личности;
- во-вторых, в диапазоне всех устремлений и интересов человека и в сфере "главных" интересов;
- в-третьих, в характере соотношений между интеллектуальной и эмоционально-волевой сферами, связанного не только с различным местом и ролью интеллектуального и эмоционально-волевого начала в структуре личности, но и особенностями интеллектуальной деятельности, а также своеобразием ведущих эмоциональных откликов на воздействия окружающей жизни;
- и, наконец, в специфике ведущих жизненных установок, выявляющих тип общего отношения к социальной действительности, к людям и их отношениям, к жизни в целом, характеризующих выбор определенного "сектора" в круге основных социальных ценностей.

Выдающиеся личности - "архитекторы перемен", "двигатели прогресса". Жизнь для них - непрерывный процесс познания и приобретение необходимого им самим опыта; они склонны сосредотачиваться на общности явлений и вещей, а в развитии новых законов и принципов достигают вершин совершенства. В поисках разрешения тайн и загадок они превыше всего ценят знания и качество. Интеллектуальные стимулы - сильная сторона экстраодаренной личности, превращающая ее в *провидца и пионера выдающейся общественной значимости.*

2.3. Зарубежные модели одаренной личности

Традиционно одаренность трактуется как высший уровень развития способностей. Так, в зарубежной литературе одаренными считаются те пять процентов испытуемых, которые имеют наивысшие в выборке показатели интеллекта либо академической успешности.

Однако в последнее время исследователи приходят к выводу, что для объяснения экстраординарных и просто значительных достижений недостаточно анализа когнитивных особенностей одаренных. Успех обеспечивают интеллектуальные факторы во взаимодействии с личностными.

Таким образом, встает проблема создания модели одаренной личности. В зарубежной психологии предпринимались неоднократные попытки построения такой модели. Одними из наиболее известных являются концепции Ф. Ганье и Г. Айзенка [2,3].

В графической форме модель Ф. Ганье представлена на рис.1. Автор определяет одаренность как комплекс генетически детерминированных способностей (в отечественной литературе схожее содержание имеет понятие потенциальной одаренности). Они могут спонтанно проявляться и развиваться, но в различной степени у разных индивидов. Выделяется пять видов способностей: интеллектуальные, креативные, социально-аффективные, психомоторные и другие. Следует обратить внимание, что в данной концепции способности не упорядочиваются в какую-либо иерархическую систему. Не делается также различий между общими и специальными способностями.

Развитие способностей происходит через обучение, упражнение и практику под воздействием внутриличностных "катализаторов" и "катализаторов" окружения.

Катализаторами Ф. Ганье называет факторы, не принадлежащие к способностям, но влияющие на развитие последних. Эти факторы могут не только стимулировать, но и ограничивать развитие способностей. К таким факторам принадлежат характеристики личности и окружения. Среди личностных факторов одаренности выделяют собственно личностные и мотивационные. Мотивация обеспечивает возможность инициировать, направлять и поддерживать определенное поведение. К данной категории Ф. Ганье также относит интересы и инициативность.

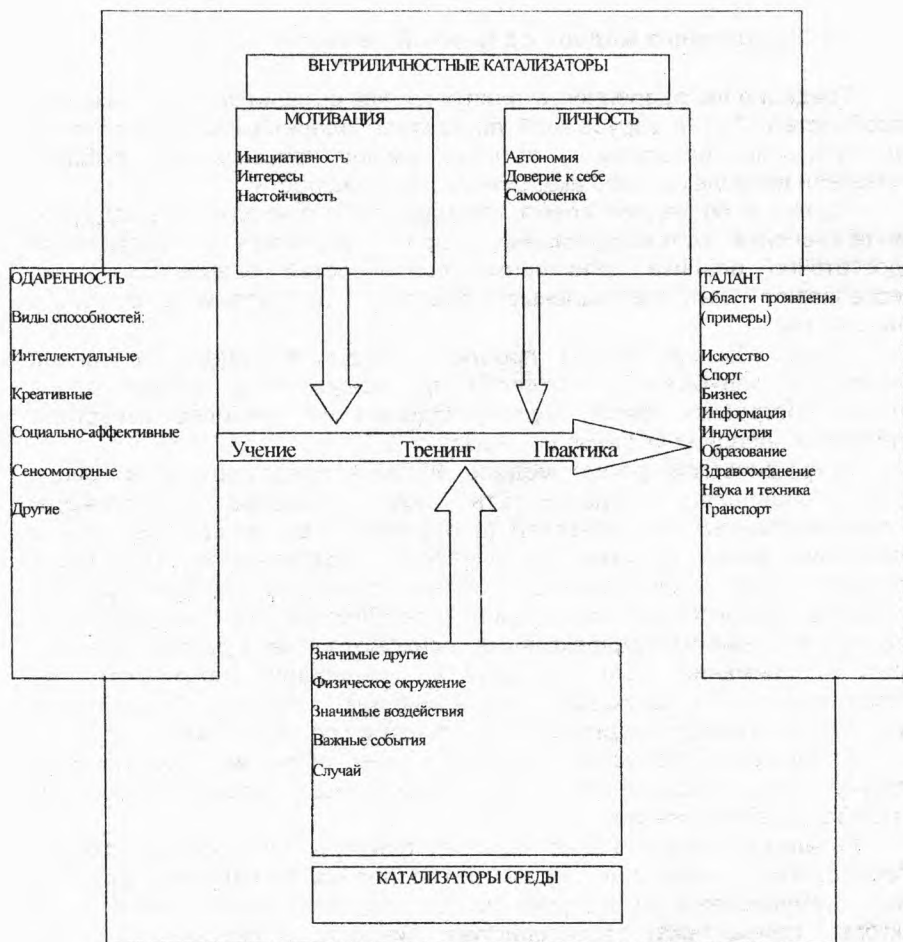


Рис. 1. Дифференциальная модель одаренности и таланта Ф. Ганье [2].

К собственно личностным факторам принадлежат: самооценка, принятие себя, автономия, locus контроля, эмоциональная зрелость, нравственные ценности и психическое здоровье. При этом низкая самооценка, неприятие себя, несамостоятельность могут объяснить отсутствие серьезных достижений при хороших задатках.

Ф. Ганье перечисляет наиболее важные для развития одаренности факторы окружения: значимые другие (родители, братья и сестры, учителя и т.д.), служащие объектами идентификации и ролевыми

моделями; *физическое окружение* (например, возможности для занятий определенным видом спорта); *значимые воздействия* (возможности для развития, образовательные учреждения, программы для одаренных); *значимые события* (например, выбор профессии); *случай*.

Сформированная и проявившаяся одаренность является талантом, который определяется Ф. Ганье как необычная продуктивность в определенной сфере (в отечественной литературе схожее содержание вкладывается в понятие актуальной одаренности). Число возможных талантов в отличие от типов одаренности безгранично, как безгранично число возможных видов деятельности.

Талант формируется благодаря четырем процессам: созреванию; решению повседневных проблем; целенаправленному обучению, стихийному научению [2, 3].

Из описания модели становится очевидным, что входящие в нее компоненты не только прямо влияют на формирование таланта, но и воздействуют друг на друга. Каждый из компонентов может влиять на любой другой. Например, от индивида с выраженными способностями скорее следует ожидать высокого уровня внутренней мотивации и интереса к соответствующей деятельности, чем от не имеющего таких способностей.

Сверх того, если, скажем, ребенок верит в свои способности к определенной деятельности, это провоцирует проявление интереса к ней, что, вероятно, проявится в увеличении времени и сил, отдаваемых данному занятию, и, как результат, в развитии способностей. Другой пример: ребенок, демонстрирующий интерес к определенной деятельности, скорее привлечет внимание взрослых и получит от них помощь. Противоположная ситуация возникает, когда поддержка со стороны взрослых обуславливает формирование интереса и мотивации к деятельности.

Оценивая модель Ф. Ганье, можно согласиться с утверждением о влиянии интерперсональных и интраперсональных факторов на развитие таланта. Однако не существует эмпирического подтверждения упомянутых в модели связей. Более того, подобную комплексную модель практически невозможно эмпирически проверить.

Более эмпирически обоснованной выглядит модель Г. Айзенка, в которой творческие достижения рассматриваются скорее функцией личности, чем когнитивной сферы.

Анализируя концепцию Г. Айзенка, прежде всего, следует остановиться на дифференциации креативности и интеллекта. Креативность не сводится к развитому интеллекту, предполагающему способность строить длинные цепи умозаключений для решения проблемы, а также высокую скорость обработки информации.

Креативность предполагает такое свойство когнитивной сферы как "сверхвключаемость" – наличие очень широкой области релевантной проблеме информации. Так, поиск решения всегда осуществляется в

границах определенной предметной сферы, которая рассматривается как соответствующая проблеме. Креативный индивид считает очень широкую сферу релевантной проблеме. Метафорически выражаясь, он имеет "широкий горизонт" в противоположность "узкому горизонту" посредственности. В результате люди с расширенной концепцией релевантности способны продуцировать необычные, новые и оригинальные идеи.

Для диагностики обозначенного свойства Г. Айзенк предложил использовать ассоциативный тест. Проходя его, креативные испытуемые дают редкие, необычные реакции. Эта особенность также типична для шизофренического мышления.

Причиной "сверхвключаемости" автор считает недостаток "внутреннего торможения", обусловленный ослаблением влияния прошлого опыта на актуальное восприятие. Одновременно это означает ослабление торможения новых, необычных идей, отсутствовавших в прошлом опыте.

Показатели креативности (оригинальности) распределяются нормально в популяции, но распределение творческих достижений имеет совершенно другую форму. Только небольшое число людей демонстрирует значительные достижения, что видно на рис. 2.

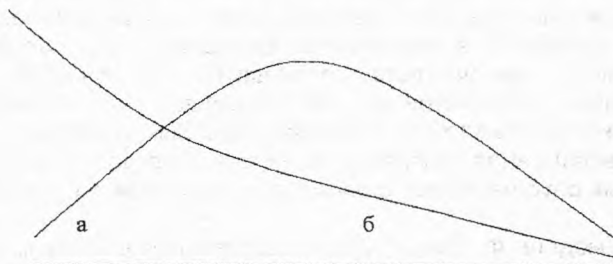


Рис. 2. Распределение показателей творческих достижений и оригинальности в популяции.

а - распределение показателей креативности;

б - распределение показателей творческих достижений.

Для этого требуется достаточно большое количество дополнительных факторов, и многие из них действуют не аддитивно, а мультипликативно. Таким фактором, например, является "сила Эго". Показано, что писатели и архитекторы, имеющие особые творческие достижения, отличаются упомянутой характеристикой.

Действительно, сочетание "силы-Эго" с креативностью встречается редко, поскольку "сила-Эго" характеризуется обратной корреляцией с психопатологическими проявлениями, в то время как креативность

(оригинальность) является одним из проявлений такого свойства личности как *психотизм*.

Напомним, что *психотизм* наряду с *экстраверсией* и *нейротизмом* является измерением в модели личности Г. Айзенка. Однако если трактовка последних как базовых черт признана научным сообществом, то первый остается гипотетическим конструктом. На рис. 3 в схематической форме представлено содержание рассматриваемого измерения.



Рис. 3. Составляющие психотизма

Эмпирические исследования подтвердили, что шкала психотизма действительно измеряет предрасположенность к психотическим расстройствам. Также психически больные имели высокие показатели по этой шкале.

С другой стороны, существует ряд фактов, подтверждающих связь креативности и психопатологии. Показано, что творческие индивиды (писатели, математики, архитекторы) относятся к тем 15 процентам испытуемых, которые получают наивысшие показатели по всем шкалам MMPI. Среди представителей творческих профессий, а также среди их родственников, встречается значительно больше психически больных, чем в среднем в популяции. Сверх того, родственники больных шизофренией чаще демонстрируют экстраординарные творческие достижения.

Наконец, возраст коррелирует с креативностью и психотизмом: с возрастом убывает как психотизм, так и креативность.

Основываясь на эмпирических фактах, Г. Айзенк считает доказанными следующие положения:

1. индивиды, генетически родственные больным психозом, чаще обычного демонстрируют креативность;
2. психотизм связан с измеряемой креативностью (оригинальность);
3. психотизм связан с творческими достижениями;
4. творческие индивиды часто страдают от психических расстройств;
5. психически больные, испытываемые с высокими показателями по шкале психотизма, индивиды, имеющие значительные творческие достижения, характеризуются идентичным когнитивным стилем.

Кроме названных выше Г. Айзенк перечисляет и ряд других условий творческих достижений личности. Эти условия представлены в виде схемы на рис. 4.

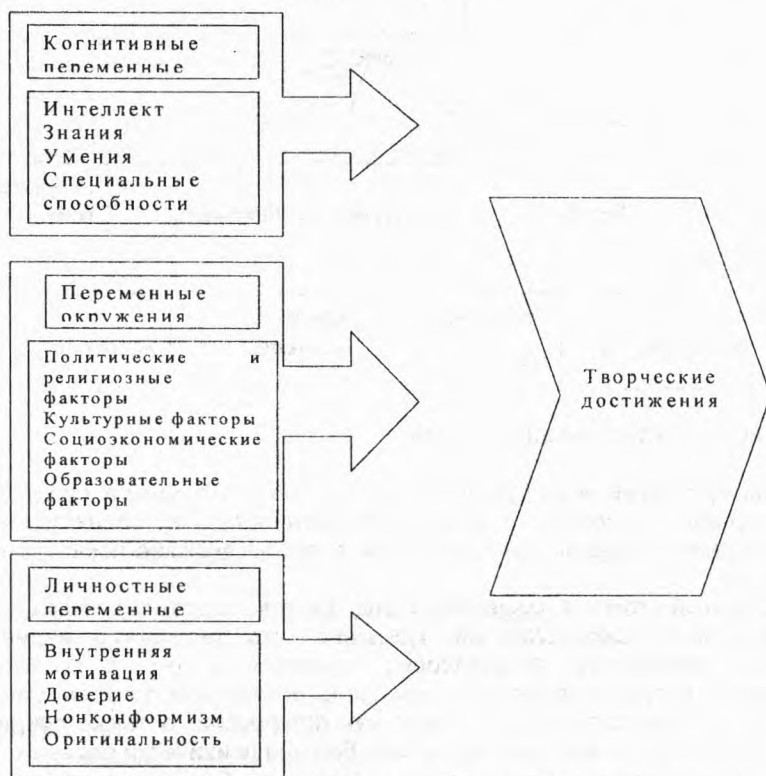


Рис. 4. Факторы творческих достижений по Г. Айзенку

Видно, что схема Г. Айзенка неполна. Так, в нее не включена уже упомянутая "сила-Эго", а также нейротизм, характерный для творческих личностей. Последний факт был установлен во многих исследованиях.

Рассмотрение зарубежных моделей одаренной личности приводит к выводу об их статичности, отсутствии в них временного параметра. Отмеченную особенность по большому счету нельзя считать однозначным недостатком, поскольку по мере усложнения структуры модели эмпирическая проверка ее значительно затрудняется. С другой стороны, правдоподобным выглядит предположение о том, что личностные характеристики влияют на творческие достижения не только непосредственно, но и опосредуют формирование творческого потенциала личности на разных этапах ее развития. Следовательно, не стоит отказываться от попыток построения динамической модели одаренной личности.

2.4 Психологическая модель экстраодаренной личности

Проведенный нами анализ процесса становления экстраодаренной (состоявшейся личности) позволяет выделить основные критерии оценки ее вклада в развитие общества или цивилизации. При этом мы учитывали представления Э.К.Циолковского (1928) о выдающихся ("творчески мыслящих") личностях, которых автор относил к категории собственно "двигателей прогресса", поскольку они "ведут все человечество и все живое к счастью, радости и познанию".

К категории личностей-"двигателей прогресса" Э.К.Циолковским отнесены.

- люди, организующие человечество в единое целое;
- изобретатели машин, улучшающие изготавливаемые продукты, сокращающие и облегчающие работу;
- изобретатели машин, использующие силы природы;
- люди, открывающие законы природы, тайны Вселенной, свойства материи, рассматривающие космос как сложный автомат, сам осуществляющий собственное усовершенствование;
- люди, положительно воспринимающие великие открытия, сделанные другими, усваивающие и распространяющие их среди народа.

Данную категорию людей ученый рассматривал как "наиболее драгоценную" для человечества, ибо от них зависит судьба цивилизации.

Наиболее ценным типом ученого, по мнению Э.К.Циолковского, является личность мыслителя, основными чертами которого являются:

- увлеченность, пристрастность, одержимость, неограниченная энергия;
- настойчивость и воля в творческих поисках;
- интеллектуальная независимость (самостоятельность в научных размышлениях);
- научная фантазия, интуиция;
- умение сосредоточиваться и размышлять наедине и в спокойной обстановке;

- хорошая память;
- способность к творчеству и быстрой оценке новых выводов.

Вполне понятно, что оценивание творческих достижений выдающихся личностей человечества предполагает выделение ряда таких критериев, которые, с одной стороны, определяли бы уровень *эффективности их деятельности*, а с другой – *степень развитости их личности*. Определение таких критериев должно учитывать, прежде всего, *принципы целесообразности и общественной значимости, оптимальности, продуктивности и профессиональной значимости, а также перспективности творческих свершений экстраординарной личности*. Реализация такого подхода позволила нам выделить показатели этих критериев. К показателям критерия *эффективности творческой деятельности выдающейся личности* нами отнесены способности к:

- *самоусовершенствованию мира, рационализации и модернизации механизма его усовершенствования, преобразования профессионального процесса деятельности;*
- *созданию микроклимата общения, разрешения социальных и профессиональных противоречий;*
- *нахождению вариантов оригинальных технологий, созданию инновационных методов и приемов решения проблем глобального масштаба;*
- *верификации продуктивного результата и социальной значимости его для общества.*

Относительно же критерия *уровня развитости экстраординарной личности*, то показателями его выступает наличие комплекса способностей к:

- *самоусовершенствованию духовности и обогащению интеллектуальной культуры личности; проектированию и преобразованию личности, регулированию динамики личностного роста;*
- *созданию оптимальных условий саморазвития и самореализации для себя и других;*
- *планированию, импровизации, осознанию своих возможностей, предвидению и прогнозированию результатов;*
- *самоусовершенствованию на основе свободы самоопределения, самореализации и самоактуализации.*

Таким образом, обобщение данных анализа *жизнетворчества выдающихся деятелей в сфере науки, техники, искусства, политики* позволили выделить *стержневые составляющие психологической модели экстраординарной личности в пятимерном измерении*, которая включает основные компоненты ее структуры: *опыт личности, функциональные механизмы психики, типологические свойства*

личности, динамику личности и, наконец, индивидуальные качества личности (см. схему 2). Отметим, что обобщенная модель личности статического "разреза" (см. 2.1) послужила основой для построения представленной на схеме 2 целостно-динамической модели экстраодаренной личности.

Первый компонент модели – *опыт личности* – включает две группы по содержанию приобретенных психических образований: I группу составляют метазнания и метаумения в различных сферах познания (если первые – сведения о механизмах деятельности, понимание ее структуры, умения постигать правила любой деятельности творческого типа, то вторые – осознание личностью собственных психологических ресурсов, умение оценивать свои индивидуальные качества, а значит, управлять творческим процессом деятельности); II группу – физический, коммуникативный, профессионально-трудовой, креативный, познавательный, эстетический, ценностный и духовный потенциалы (данные потенциалы соответствуют системе видов человеческой деятельности и характеризуют их содержательный аспект; так, гносеологический потенциал, определяемый объемом и качеством информации о внешнем мире, природном и социальном, а также самопознанием, отражает специфику познавательной деятельности).

Второй компонент модели – *функциональные механизмы психики* – образуют гибкие системы кодирования и переработки информации в различных сферах познания (наука, техника, искусство и др.); динамические системы самомобилизации личностных ресурсов; механизмы управления процессом творческого поиска (планирование, контроль, регулирование, предвидение его результатов); механизмы самосовершенствования (стратегии личностного роста). Данные механизмы рассматриваются как индивидуальные особенности экстраодаренной личности, поскольку проявляются в характере саморегуляторной функции, интеллектуальных способностях, эмоционально-волевых актах поведения и в способности к саморегуляции.

К третьему компоненту модели — *типологические свойства личности* — отнесены задатки, способности, склонности, темперамент и характер. (Отличительную черту этих свойств составляет их неадекватность ни одному из представленных выше компонентов модели экстраодаренной личности в отдельности, но, отражая как врожденные особенности человека, так и прижизненные психические образования, проявляемые в особенностях его поведения, представляют собой интегральные характеристики экстраординарной личности в целом. Данный компонент модели правомерно трактовать как онтогенетические особенности развития человека).

Четвертый компонент модели — *динамика личности* — включает поэтапность развития (изменение личности во времени); ведущие виды деятельности, обеспечивающие эффективность действий в сферах приложения усилий человека (нравственный, интеллектуальный и другие аспекты деятельности); развитие как постоянное изменение свойств и качеств индивида, проявляющиеся как в прогрессивности изменения (становления и развития личности), так и регрессивности его, обусловленное старением человека. Естественно рассматривать становление экстраодаренной личности как прогрессивное изменение ее качеств, включающее развитие функциональных механизмов психики, расширение опыта личности и воспитание ее типологических свойств; деятельность как воспроизводство сверх природных условий бытия человека (социальных отношений, культуры и его самого как биосоциального существа), направленная на создание и совершенствование реальной среды его обитания.

Пятый компонент модели — *индивидуальные качества личности* — включает такие личностные качества, как интуиция (воображение), самоуважение (самоуверенность), увлеченность, пристрастность, нравственно-интеллектуальная независимость (мятежность духа) в научных размышлениях и поисках, склонность к риску (бесстрашие), энтузиазм (сила воли, граничащая с одержимостью), неограниченная энергия («геркулесовская» работоспособность); поскольку процесс их формирования всегда индивидуален в силу неповторимых особенностей генетической программы и этапов пройденного жизненного пути каждого индивида, постольку фактор индивидуализации пронизывает весь процесс развития экстраодаренной личности, сказываясь и на ее общей структуре.

Мы не претендуем на идеальную завершенность представленной модели экстраодаренной личности. И все же отметим несомненное достоинство ее, позволяющее рассматривать данную модель как целостно-динамическую систему, в которой выделяются, согласно строению и свойствам, четыре особых «разреза» («проекции»).

Во-первых, это особый, как бы «поперечный разрез» (по отношению к динамике), обозначенный в качестве «статического разреза» структуры личности; такое представление целостно-динамической системы позволило выделить важнейшие компоненты модели личности как

таковые, имея ввиду их динамику, но абстрагируясь от нее. В результате такого анализа выделены три относительно обособленные, но в то же время пересекающиеся компоненты личности (*опыт личности; функциональные механизмы психики; типологические свойства личности*).

В качестве второго "разреза" личности выделена ее динамика, подразделяющаяся на два "поперечных" аспекта – деятельность и изменение личности во времени (прогрессивное и регрессивное).

Как "статический разрез" личности, так и ее динамика, экстраодаренная личность как феномен в целом должны анализироваться в онто- и филогенетических аспектах, поскольку всегда и во всем следует выделять и единичное, и общее. Данный подход составляет третий "разрез" личности.

Наконец, в качестве четвертого "разреза" личности выделена линия соотношения природного и социального в структуре личности – также "сквозная" линия анализа, относящаяся и пронизывающая все четыре обозначенных "разреза".

Вместе с тем назначение психологической целостно-динамической модели экстраодаренной личности связывается нами с двумя моментами: возможностью построения *модели развития одаренной личности на основных этапах онтогенеза* (отрочество, ранняя юность, ранняя зрелость) и определением основных направлений и целей воспитательной работы с одаренной личностью различного возраста. Тем самым будет заложен теоретико-экспериментальный фундамент для разработки системы подготовки одаренной молодежи к различным видам профессионально-трудовой деятельности.

Раздел II

Эмпирическое исследование психологических факторов развития одаренной личности

2.1. Методическое обеспечение изучения психологических факторов развития одаренной личности

Сложность исследования такого явления как одаренная личность, охарактеризованного нами в первом разделе определила и подходы к разработке и применению методического инструментария. Исходным при определении теоретико-методических основ изучения личностных факторов одаренности явилось положение Б.Ф.Ломова (1984) о том, что природа психического может быть понята лишь на основе системного подхода, предполагающего изучение психических явлений во множестве внешних и внутренних отношений. Ввиду того, что одаренность рассматривается нами как системный феномен, включающий не только интеллект, креативность, но и духовность как высший уровень развития личности, то в структуре одаренности правомерно выделить в качестве системообразующих три фактора: уровень духовного развития (сфера ценностей и смыслов); уровень развития самосознания; уровень интеллектуальной зрелости. Особенности проявления каждого из них и характер их взаимосвязи вероятно создают необходимые условия для развития одаренной личности.

При подборе методик мы, во-первых, исходили из необходимости исследовать важнейшие аспекты гипотетических факторов развития одаренной личности на основных этапах онтогенеза (отрочество, ранняя юность, ранняя зрелость); во-вторых, стремились обращаться только к проверенным инструментам с известными характеристиками валидности и надежности. Для сбора данных использован следующий комплекс методик:

Биографический метод.

Опросник структуры темперамента, разработанный В.М.Русаловым.

Методика «Ценностные ориентации» М.Рокича.

Методика исследования имплицитной теории одаренной личности.

Дифференциально-диагностический опросник Е.А.Климова, предназначенный для диагностики интересов личности.

Методика исследования самоотношения В.В.Столина.

Семантический дифференциал, включающий пятнадцать шкал самооценки личностных характеристик.

Серия творческих задач.

Метод экспертных оценок.

Остановимся на характеристике возможностей каждого из вышеуказанных методов.

1. Биографический метод как составная изучения жизненного пути личности.

Каждый научный метод обладает своеобразными достоинствами, но вместе с тем и ограничениями. Методы не конкурируют, а дополняют друг друга. Такие содружественные, координационные отношения методов отражены в классификации Б.Г.Ананьева. Среди эмпирических методов, в одном ряду с хорошо развитыми и общепринятыми, такими, как экспериментальные, наблюдательные, Б.Г.Ананьев поместил биографический метод, почти забытый в науке. Именно Б.Г.Ананьеву принадлежит заслуга возрождения биографического метода в советской психологии, уделившего ему специальное внимание в связи с разработкой теории индивидуальности и индивидуального психического развития, в связи с проектированием комплексных исследований человека (1962-1965 г.г.).

Определяя суть биографического метода, Б.Г.Ананьев подчеркивал его специфический предмет – жизненный путь, т.е. «собираение и анализ данных о жизненном пути человека как личности и субъекта деятельности (анализ человеческой документации, свидетельств современников, продуктов деятельности самого человека и т.д.)» (Б.Г.Ананьев, 1977, с.310).

Рассмотрим возможности биографического метода как способа изучения развития личности.

Первоначально биографический метод развивался в гуманитарных науках, часто в виде биографического жанра, предметом которого является жизнь замечательных людей, история их борьбы, исканий и заблуждений, тесно переплетенная с современностью. Философская идеологическая ориентация биографов существенно влияет на характер жизнеописаний, на отбор и интерпретацию фактов, так что «корреляция» между характеристиками в исследованиях разных авторов, относящихся к одному и тому же историческому лицу, нередко оказывается весьма низкой. Вот почему так важно преодоление узкого биографизма, когда творчество, деяния исторических деятелей объясняются преимущественно особенностями их частной жизни, фактами раннего развития, структурой личности. Свободный от субъективизма биографический жанр считается незаменимым для понимания психологической атмосферы эпохи, личностного аспекта развития науки и философии. (Соловьев Э.Ю., 1981). Ценность биографического метода в историческом познании усиливается тем обстоятельством, что существенное, закономерное открывается историку не только через абстракцию, но и через характерные единичные случаи.

Определенное место занимает биографический жанр в литературоведении, в изучении творческой индивидуальности писателя. Это обусловлено тем, что личностно-биографическое мощно вторгается в творческий процесс и в преображенном виде входит в самое ткань художественного произведения.

В исторической науке, в литературоведении нет собственно биографического понятийного аппарата, ориентация же на историческое прошлое ограничивает операционально-технические возможности метода.

По исследовательской технике ближе всего к психологии стоит социологический метод изучения документов, особенно личных, биографических (письма, дневники, мемуары). В настоящее время этот метод в социологии занимает скромное место, однако, по мнению самих социологов, имеет перспективу в этой науке.

В психологии биографический метод прошел немалый путь развития. Первые обобщающие описания этого метода появились в 20-е г.г. XX столетия в работах русского психолога Н.А.Рыбникова (1918; 1929). В начале 30-х г.г. XX столетия в связи с исследованиями по характерологии, проводимыми по проблеме жизненного пути, а значит, и биографии личности, значимость данного метода приобрела особую актуальность для Б.Г.Ананьева. Психологическим аспектам биографии уделил внимание и С.Л.Рубинштейн, теоретически рассматривая проблему самосознания (1946г.). В дальнейшем различные аспекты жизненного пути, жизнедеятельности личности разрабатывались в трудах советских ученых, посвященных природе человека и его развитию (К.А.Абульханова-Славская – 1980;1981; Б.Г.Ананьев – 1968; Н. А. Логинова – 1975;1978; С.Л.Рубинштейн – 1973).

Жизненный путь – «это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи, сверстника определенного поколения» (Б.Г.Ананьев, 1968, с.104-105). Историческая природа личности требует от психолога изучения или хотя бы учета исторических обстоятельств ее жизни. В психологии биография человека всегда служила богатым источником знаний о личности, но, что еще важнее, она сама является *предметом* психологического изучения. Отсюда логично положение о том, что «развитие – основной способ существования личности на всех этапах ее индивидуального пути, выдвигает перед психологией в качестве одной из наиболее актуальных и наименее исследованных задачу психологического исследования целостного жизненного пути личности» (Л.И.Анцыферова, - 1978, с. 38). К числу наиважнейших вопросов, касающихся самой природы жизненного пути правомерно отнести изучение таких, как соотношение биографических событий и моментов естественного жизненного цикла индивида; фазы, периодизация жизни; кризисы развития личности; типы биографий; возрастные особенности внутреннего мира человека; роль духовных факторов в регуляции социальной жизнедеятельности; возрастная динамика творческой продуктивности; общая производительность жизненного пути; удовлетворенность жизнью и т.д.

Первое систематическое изучение закономерностей жизненного пути было предпринято Ш.Бюлер и ее сотрудниками в Венском психологическом институте в 20-30-е г.г. XX столетия. На большом эмпирическом материале ею было установлено, что, несмотря на

индивидуальное своеобразие, существуют закономерности («регулярности») в сроках наступления оптимумов жизни в зависимости от соотношения духовных, «лотальных», и биологических, «витальных», тенденций. Были также обнаружены различные типы жизненного развития личности. Автором была разработана концепция развития человека как процесса постепенного становления и изменения духовных целевых структур самосознания. Идеи и эмпирические исследования Ш.Бюлер способствовали оформлению гуманистической психологии на Западе. Отметим, что в работах автора имеется много поучительного, например, методы количественной обработки массового биографического материала, графические способы отображения феноменов жизненного пути.

Позднее, в 40-х г.г. XX столетия опыт психологического биографирования обобщил Г.Оллпорт (1942). Заслуга автора состоит в составлении перечня мотивов создания личных документов автобиографического характера, а именно: мотивы самооправдания, самовыражения, склонность к порядку и учету, предрасположенность к литературному творчеству, потребность обдумать жизнь, освобождение от душевного напряжения, покаяние, желание увековечить себя, научный интерес и некоторые другие. Впоследствии изредка появлялись статьи и главы в методических изданиях, освещавшие суть, достоинства и недостатки данного метода (1952; 1961). Обращает на себя внимание разнообразие конкретных форм и целей биографического метода: это может быть количественная обработка опубликованных биографий выдающихся людей с целью типологии личностей, биографический опросник, адресованный современным ученым с целью выявления общих для них факторов развития, контент-анализ литературных произведений в сопоставлении с биографией авторов, статистическая обработка личных писем одного человека, которая выявляла структуру личности, психологическое описание возрастных фаз на основе дневников и автобиографических записей.

В своем наиболее полном варианте биографический метод находит применение в дифференциальной психологии и психодиагностике. Наряду с лабораторными данными о конкретном человеке значительное место отводится биографии – жизненной истории или более узконаправленному, анамнезу. «В той степени, в какой удастся объективное истолкование фактов, анамнез – подчеркивал В.С.Мерлин, – единственный психологический метод, прямо и непосредственно рассказывающий происхождение и основные закономерности развития индивидуально-психологических особенностей» (1964, с. 74). Жизненные истории привлекаются как иллюстрации в характеристологии и других областях психологии. Биографические описания полезны тем, что способствуют постановке новых проблем, наводят на гипотезы, способствуют содержательному толкованию лабораторных данных, наконец, их просто полезно читать каждому исследователю, чтобы развивать понимание целостной личности.

Следует подчеркнуть, что биографический метод оперирует данными об объективных событиях и субъективных переживаниях личности в разных жизненных обстоятельствах, на основе чего позволяет делать умозаключения о характере, самосознании, *жизненной направленности, таланте и жизненном опыте* личности. Все эти структуры относятся к личностно-биографическим и не могут быть поняты в отрыве от реального жизненного пути человека, а следовательно, без биографического метода. Именно поэтому Б.Г.Ананьев связывал данный метод с осуществлением одного из двух генетических подходов к развитию человека, соответствующего двум основным его формам. Первая форма – онтогенез, эволюция индивида – психофизиологического организма; вторая форма – жизненный путь – история личности в обществе. Наряду с онтогенетикой, направленной на онтогенез индивида, существует *генетическая персоналистика* – «теория и метод биографического исследования жизненного пути человека, основных событий, конфликтов, продуктов и ценностей, разворачивающихся на протяжении жизни человека в данных общественно-исторических условиях» (1977, с.205). *Генетическая персоналистика*, биографика (по аналогии с онтогенетикой) базируется на понимании личности как современницы поколения, личности как объекта и субъекта общественных отношений исторического процесса, субъекта и объекта общения, субъекта общественного поведения – носителя нравственного сознания. Личность – исторический феномен, «поэтому, - подчеркивал Б.Г.Ананьев, - изучение личности неизбежно становится историческим исследованием не только процесса ее воспитания и становления в определенных социальных условиях, но и эпохи, страны, общественного строя, современников, соратников, сотрудников или, напротив, противников – в общем, соучастников дел, времени и событий, в которые была вовлечена личность. Биографическое исследование личности, ее жизненного пути и творчества есть род исторического исследования в любой области знания – искусствоведении, истории, науки и техники, психологии и т.д.» (1968, с.277).

В известных уникальных комплексных исследованиях, начатых по программе Б.Г.Ананьева и под его руководством в 1965 г. в качестве сверхзадачи предполагалось объединить два вышеуказанных генетических подхода к структуре новой научной дисциплины – онтопсихологии. По сути биографический метод был использован как средство изучения индивидуальности конкретных людей (студентов) в их развитии, что соответствовало общей генетической и психодиагностической направленности комплексных исследований (1977, с.283-284).

Дифференциальная и психодиагностическая сфера приложения биографического метода не единственная. В онтопсихологии биографический метод становится психологическим исследованием социального бытия личности; поскольку в общем плане рассматривается

история человека как частицы эпохи, общие законы, развертки жизненного пути в историческом времени, зависимость фаз «кульминации» и «финиша» жизни от «старта», возрастная динамика творчества в связи с профессией и эпохой, отражение биографии в субъективном мире человека, «производительность» жизненного пути, говоря словами Б.Г.Ананьева. Обусловлено это тем, что объективная, общественная и субъективная, личностная регуляция жизни, планирование жизненного пути не могут происходить без учета естественных сроков жизни, степени зрелости организма и мозга, возрастных ограничений здоровья. Сама возможность субъективной регуляции жизнедеятельности возникает не сразу, а постепенно, по мере созревания мозга и его функций и вместе с тем по мере становления в процессах социализации интеллекта, самосознания, характера. Прежде чем стать субъектом, человек существует в качестве объекта многих социальных воздействий. Объективная детерминация жизненного пути – отчасти онтогенезом и в большей степени социальными обстоятельствами – не отменяется и тогда, когда человек становится субъектом в полной мере. Соотношение субъективных и объективных регуляторов жизненного пути – важный вопрос биографических исследований, пункт пересечения психологии и этики. Психологический аспект ответа на этот вопрос заключается в изучении механизмов субъективной регуляции личностью своей жизни и, таким образом, собственного развития. Эти механизмы актуализируют сложившиеся структуры самосознания, характера, жизненной направленности, таланта.

В той мере, в какой человек сам организует и направляет события жизненного пути, строит собственную среду развития, избирательно относится к тем событиям, которые не зависят от его воли (например, общественно-исторические макрособытия современности), он является субъектом жизнедеятельности. Принцип жизнедеятельности, разработанный К.А.Абульхановой-Славской (1991), конкретизирует применительно к личности более общий принцип единства сознания и деятельности. Соответственно тому, как сознание формируется и проявляется в деятельности, в жизнедеятельности формируются и проявляются в качестве ее субъективных регуляторов интегральные, «вершинные» структуры личности – характер, талант, жизненная направленность и жизненный опыт.

В понятии жизнедеятельности отражается активная роль человека в собственной судьбе. Степень этой активности может быть различной в зависимости от зрелости характера, его самобытности. По этому основанию можно различить уровни жизнедеятельности и связанные с ними типы личности. (При этом, однако, нельзя абстрагироваться от общественно-исторических ценностей, ради которых живет и борется личность.) На одном помосте – жизнь, подчиненная обстоятельствам, шаблонное выполнение социальных ролей (жизнь-автоматизм), на другом помосте – жизнетворчество, когда жизнедеятельность, воплощенная в

конкретных формах социального поведения и деятельности, направляется субъектом в соответствии с коренными отношениями, установками, когда жизнедеятельность адекватна характеру и является самовыражением. Истинно творческое самовыражение основывается на правильном *отражении* обстоятельств и последствий собственного поведения, на отражении объективных законов действительности.

Вместе с тем успех в использовании любого метода, в том числе и биографического, в психологии зависит от его дальнейшего развития. Б.Г.Ананьев наметил и пути его усовершенствования в понятийном и операциональном аспектах. Так, феномены жизненного пути он предлагал отразить в таких понятиях, как *события, обстоятельства, социальная среда, собственная среда развития*, т.е. созданная самим субъектом жизни, *индивидуальный образ жизни* и т.д. Центральное понятие в этом ряду – *событие*, а точнее говоря, *значимое событие*. Это факт, который существенно изменяет среду и социальную ситуацию развития, образ жизни, структуру личности, который становится водоразделом фаз жизни.

Б.Г.Ананьев наметил и контуры операциональной стороны биографического метода, выделив такие, как источниковедческий анализ, биографическая анкета, интервью, контент-анализ личных документов.

На основе идей Б.Г.Ананьева его ученицей Н.А.Логиновой было выполнено теоретико-методическое исследование, направленное на усовершенствование биографического метода, главным образом в целях дифференциально-психологического изучения ныне живущих людей (1975; 1978; 1985). Опираясь на опыт предшественников, обобщив различные методические идеи и находки, Н.А.Логинова разработала и апробировала процедуру биографического исследования в целях психодиагностики индивидуальности. Процедура построена по принципу последовательного углубления в предмет – от внешних, формальных моментов к внутренним, психологически содержательным: сначала следует как бы пунктиром наметить весь жизненный путь, потом представить его подробно в целом, а затем «высветить» отдельные симптоматические моменты, которые могут быть адекватно поняты в контексте всей биографии. Относительно конкретных методик, предложенных автором, то они включают следующий комплекс: личное дело; биографическая анкета; автобиография; биографическое интервью; «биографические высказывания»; круг общения; задание «События»; задание «Впечатления»; «свидетельские показания». Принципиально важно, считает автор, привлекать продукты деятельности изучаемых людей, например, конспекты, статьи, рисунки, сочинения и т.д., поскольку реальные дела человека, воплощенные в достижениях и продуктах, являются объективной основой понимания жизни. Что же касается отбора фактов, то Н.А.Логинова советует руководствоваться целевой установкой, теоретическими ориентирами, которые бы позволили психологу преодолеть неопределенность метода отточенностью своей интерпретации. Именно поэтому обязательна более или менее четкая

позиция по отношению к вопросу о природе жизненного пути, необходима точка зрения на развитие и структуру личности. Однако отсутствие в науке целостной теории личности и ее развития, строгих критериев значимости событий, определения характера связей между ними, типологии жизненных путей и ситуаций развития значительно затрудняет, на наш взгляд, возможности минимизации произвольных толкований.

На основе вышеизложенного представляется возможным охарактеризовать специфические черты биографического метода.

Во-первых, данный метод является *историческим по происхождению*, так как мигрировал в психологию из исторических наук. Связь с ними просматривается в таких его особенностях, как значительная ретроспективность, опосредствованность источниками, стремление к полноте реконструкции прошлого, близость к искусству. Психологическое биографирование заимствует некоторые конкретные приемы из источниковедения. Главное же состоит в том, что сам объект биографического метода – жизненный путь – историчен по своей природе. Как в исторических науках, так и в психологической биографике основной единицей анализа является *событие*.

Во-вторых, биографический метод несомненно *относится к генетическим*. В этом плане он аналогичен экспериментальному *лонгитудному исследованию*. В силу своей ретроспективности биографический метод отчасти может заменить лонгитюд, когда нет возможности изучить развитие непосредственно год за годом на длительном отрезке времени.

В-третьих, *факты жизненного пути*, как правило, нельзя воспроизвести в лабораторных условиях – их можно *только реконструировать*. Биографический метод, направленный на реальный процесс жизнедеятельности личности, отличается «естественностью». Биограф, как и наблюдатель, не вмешивается в ход событий. Биографические факты могут рассматриваться в качестве жизненных показателей личностных структур.

В-четвертых, биографический метод, оперирующий молярными единицами (событиями, поступками, обстоятельствами и т.д.), нацеленный на открытие «закона» индивидуальности изучаемого человека, является *синтетическим* и вместе с тем в значительной мере *описательным*. Однако, в биографическом методе есть свои приемы анализа и вполне возможны измерения. И, наконец, биографический метод *освещает* не только *объективную сторону жизни*, но и *переживания во внутреннем мире*, в котором также есть события. В своем монографическом варианте метод отличается интимностью. Нередко воспоминания, письма, дневники несут характер исповеди, и тогда особенно мощно работают субъективные факторы – защитные механизмы, влияние мотивов, реакция на исследователя, искажения памяти. Именно высокий уровень субъективности остро ставит проблему валидности, надежности, точности биографического метода.

В плане преодоления недостатков метода (трудоемкость, описательность, субъективные искажения и др.) имеют значение исследования по психологии воспоминаний, самосознания и психогнозиса.

Тем не менее уникальность биографического метода состоит прежде всего в том, что он позволяет на основе ретроспективного анализа жизнетворчества выдающихся деятелей прошлого (Александр Македонский, Леонардо да Винчи, Александр Невский, Данило Галицкий, Никола Тесла, Эдуард Циолковский, Дмитрий Менделеев, Юрий Кондратюк, Сергей Королев, Александр Любищев и др.), достигших высочайших вершин творчества и личностного самовыражения, раскрыть своеобразие становления экстраодаренной личности. Необходимость обращения к ретроспективному изучению «самых творческих, духовно самостоятельных, общественно полноценных людей» обусловлена, по мнению А.Маслоу, с одной стороны возможностью создания теории личности «достаточно жизнеспособной и правильной», а с другой - «получить картину высших достижений, которые может дать психическое здоровье и зрелый опыт» (2002, с. 517).

В нашем исследовании биографический метод использован, во-первых, для изучения специфических явлений в становлении экстраодаренной личности - образования системных качеств, возникающих как результат процессов саморазвития, как накопительные эффекты познавательного и личностного опыта; во-вторых, для построения целостно-динамической модели экстраодаренной личности, и, в-третьих, с целью создания психологических характеристик выдающихся представителей науки, техники, политики, искусства. (см. главу II раздела I).

2. Опросник структуры темперамента (ОСТ) В.М.Русалова

Темперамент является одной из важнейших подструктур индивидуальности человека, представляющей собой совокупность формальных характеристик поведения в отличие от совокупности содержательных, составляющих особенности личности. Содержательные характеристики - те свойства, черты индивидуальной психики, которые формируются в результате взаимодействия человека с предметным миром и его социальной средой (знания, мотивы, цели). Формально-динамические, темпераментальные характеристики охватывают совокупность свойств, определяющих динамику протекания психической деятельности: скорость возникновения психических процессов; интенсивность психических процессов; психический темп и ритм; направленность психической деятельности.

В отличие от содержательных характеристик и психических состояний человека, свойства темперамента проявляются у него одним и тем же образом в самых разных видах деятельности и при самых различных целях: и в том, как он говорит, общается с другими людьми, и в

том, как огорчается или радуется, и в том, как он работает и отдыхает, и в том, как он реагирует на различные события.

В основе психических темпераментальных свойств лежит интегрированная совокупность биологических, среди которых свойства нервной системы наиболее весомы: 1) сила процесса возбуждения и торможения; 2) уравновешенность нервной системы, т.е. баланс процессов возбуждения и торможения и 3) подвижность нервных процессов, т.е. скорость смены возбуждения торможением и наоборот.

Свойства темперамента, непосредственно не влияя на результативность деятельности, обуславливают формирование индивидуального стиля деятельности – приемов и способов, целесообразных для достижения успешного результата. Темперамент как психофизиологическая структура, включается и в общие способности человека. Учет свойств темперамента с большой вероятностью позволяет определять потенциальные возможности человека и строить прогноз в отношении успешности овладения им той или иной профессиональной деятельностью.

Опросник темпераментальных свойств В.М.Русалова в отличие от опросников Айзенка и Стреляу имеет преимущества в том, что дает характеристику большому количеству свойств. Достоинство его состоит и в том, что ОСТ диагностирует два аспекта взаимодействия человека со средой - предметным и социальным миром.

ОСТ состоит из 105 вопросов, на основе которых определяется 8 шкал, характеризующих четыре фундаментальных свойства темперамента: 1) эргичность (степень напряженности взаимодействия организма со средой); 2) пластичность (степень легкости-трудности переключения с одних программ поведения на другие); 3) темп (степень быстроты исполнения той или иной программы поведения); 4) эмоциональная чувствительность (чувствительность к возможному несовпадению результата действия с желаемым результатом).

Степень выраженности каждого данного свойства измеряется в двух аспектах – при взаимодействии человека с предметным миром и социальной средой, позволяя получать характеристики предметно-деятельностные и коммуникативные.

Контрольная (9) шкала (шкала социальной желательности) отражает степень искренности, правдивости ответов при выполнении теста.

Степень выраженности определенного свойства темперамента определяется по качеству баллов (от 1 до 12).

Психологическая интерпретация шкал темперамента.

1 шкала – предметная эргичность (Эр). Этот блок вопросов направлен на выявление таких характеристик, как уровень потребности в освоении предметного мира, жажда деятельности, стремление к умственному и физическому труду, степень вовлеченности в трудовую деятельность. Высокий балл по шкале Эр косвенно свидетельствует о высокой работоспособности опанта, устойчивости сосредоточения внимания при

взаимодействии с предметным миром, о его настойчивости в достижении цели.

II шкала – социальная эргичность (СЭр). Данная шкала включает группу вопросов, выявляющую уровень потребности в социальных контактах, жажда освоения социальных форм деятельности, стремление к лидерству, общительность, вовлеченность в социальную деятельность. Эта шкала достаточно тесно связана с экстра-интроверсией (по Айзенку). Важно отметить, что установлена значимая корреляционная связь и с другими коммуникативными шкалами темперамента, а именно: со шкалами социальная пластичность (СП), социальный темп (СТ), а также со шкалой скорости в предметной сфере (Т). Данные показатели согласуются с пониманием экстраверсии по Г. Айзенку.

III шкала – пластичность (П). Вопросы этой шкалы направлены на выявление степени легкости (трудности) переключения с одного предмета деятельности на другой, быстроты перехода с одних способов мышления на другие в процессе взаимодействия с предметной средой, стремление к разнообразию форм предметной деятельности. Высокий балл по этой шкале косвенно свидетельствует о высокой подвижности нервной системы и тем самым предопределяет способность к «научению» в широком смысле слова, переключаемость внимания, скорость протекания интеллектуальных процессов при взаимодействии с предметным миром, особенности приспособления субъекта к внешним воздействиям в процессе деятельности в предметной среде.

IV шкала – социальная пластичность (СП) – состоит из вопросов, направленных на выявление степени легкости (трудности) переключения в процессе общения от одного человека к другому, склонности к разнообразию коммуникативных программ, к разнообразию готовых форм социального контакта (часто неосознанных, импульсивных).

Высокий балл по этой шкале позволяет предположить у испытуемого наличие потенциальных возможностей к успешному взаимодействию с социальной средой.

V шкала – скорость или темп (Т). Включает вопросы о скорости выполнения отдельных операций, быстроте моторно-двигательных актов при выполнении предметной деятельности. В это свойство включаются все компоненты моторики, направленность мышечного тонуса. Это свойство темперамента выражается в скорости движений, быстроте мышления и запоминания при взаимодействии с предметной средой, в способности испытуемого к эффективному выполнению разнообразных двигательных актов. Степень выраженности этих свойств можно подтвердить результатами исследования по методике «теппинг-тест» и «миокинетическая диагностика» (Мирра и Лопец).

VI шкала – социальный темп (СТ). Данная шкала направлена на выявление скоростных характеристик речедвигательных актов в процессе общения (скорость речи при общении и т.д.). Из этого следует, что высокий балл по шкале свидетельствует о возможностях испытуемого эффективно

работать в сферах, где речедвигательная деятельность является ведущим компонентом.

VII шкала – эмоциональность (Эм). Эта шкала позволяет оценить степень эмоциональной чувствительности к несовпадению (расхождению) между задуманным, ожидаемым, планируемым и результатами реального предметного действия, чувствительность к неудачам в работе.

Высокие показатели по шкале Эм свидетельствуют о высоком нейротизме, интенсивном переживании чувства тревоги, субъективной усталости в процессе взаимодействия с предметной средой. Эти психофизиологические характеристики оптанта являются противопоказанием к деятельности, связанной с экстремальными ситуациями, с высокой ответственностью, с выполнением операций в лимите времени, требующие быстрой ориентации в обстановке и т.п.

VIII шкала – социальная эмоциональность (СЭм). Шкала охватывает вопросы, касающиеся эмоциональной чувствительности в коммуникативной сфере: чувствительность к неудачам в общении, к оценкам окружающих людей. Высокий балл по шкале свидетельствует о том, что субъект испытывает трудности в общении, проявляет высокую чувствительность к оценкам результатов его деятельности и его личности со стороны других людей. Такого рода эмоциональная чувствительность является причиной частого переживания чувства тревоги, растерянности, ригидного поведения в коммуникативной деятельности.

Следует подчеркнуть, что сам Русалов В.М. предлагает строить оценку темпераментальных свойств на основе анализа установления связей между определенными группами шкал опросника. С этой целью он выделяет четыре блока шкал, представляющие собой обобщенные компоненты структуры темперамента. Первый компонент охватывает все шкалы, отражающие предметный аспект активности субъекта (Эр, П, Т). Второй охватывает все коммуникативные (социальные) шкалы (СЭр, СП, СТ). К третьему структурному компоненту темперамента относится характеристика эмоциональности (Эм и СЭм). Дополнительная характеристика субъекта – социальная желательность – представлена показателем одной шкалы (К).

Такой подход позволяет получить значимую для выбора профессии информацию – направленность оптанта на взаимодействие преимущественно с предметной и социальной средой. Для этого необходимо определить, существует ли явное различие между значениями по «предметным» и «социальным» шкалам, характеризующим активность субъекта в той или иной среде.

Предпочтение одной из стимульных сред свидетельствует о высокой адаптивности субъекта к этой среде и переживаемом в связи с этим психологическом комфорте. Адаптация к предпочтительной среде происходит спонтанно, без особых усилий и нервных напряжений. При отсутствии направленности на взаимодействие с определенной средой,

адаптация субъекта к ней изначально затруднена, требует значительных волевых усилий, больших нервно-психических энергозатрат и напряжения.

Анализ показателей шкал активности субъекта в коммуникативной или предметной среде в сочетании с показателями его эмоциональной чувствительности на неудачи в работе углубляет знания о личности оптанта.

Таким образом, структура темперамента вырисовывается в том случае, когда результаты исследования по методике ОСТ обобщаются, выделяются определенные группы шкал и между этими обобщенными компонентами устанавливается связь. Напомним, что анализу подлежат следующие обобщенные показатели: 1) особенности активности субъекта при взаимодействии с социальной средой; 2) характеристика активности в предметной среде; 3) эмоциональная чувствительность на неудачи в работе в той или иной среде; 4) характеристика показателей социальной желательности, т.е. надежности полученных исследовательских результатов.

3. Методика «Ценностные ориентации» М.Рокича

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношения к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и философии жизни.

Наиболее распространенной в настоящее время является методика изучения ценностных ориентаций М.Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей.

М.Рокич различает два класса ценностей:

терминальные – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтоб к ней стремиться;

инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Респонденту предъявляется два списка ценностей (по 18 в каждом) либо на листах бумаги в алфавитном порядке, либо на карточках. В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер, а карточки раскладывает по порядку значимости. Последняя форма подачи материала дает более надежные результаты. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем инструментальных ценностей.

Достоинством методики является универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработке результатов, гибкость – возможность варьировать как стимульный материал, так и инструкции. Существенным недостатком является влияние социальной желательности, возможность неискренности. Поэтому особую роль в данном случае играет мотивация диагностики, добровольный характер

тестирования и наличие контакта между психологом и испытуемым. Методику не рекомендуется применять в целях отбора и экспертизы.

После основной серии можно попросить испытуемого ранжировать карточки, отвечая на следующие вопросы: «В каком порядке и в какой степени реализованы данные ценности в Вашей жизни?» «Как бы Вы расположили эти ценности, если бы стали таким, каким мечтали?» «Как это бы сделал человек, совершенный во всех отношениях?» «Как это сделало бы, по Вашему мнению большинство людей?» «Как это сделали бы Вы 5 или 10 лет назад?» «Как это сделали бы Вы через 5 или 10 лет?» «Как ранжировали бы карточки близкие Вам люди?»

Анализируя иерархию ценностей, следует обратить внимание на их группировку испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям. Так, выделяются «конкретные» и «абстрактные» ценности, ценности профессиональной самореализации и личной жизни и т.д. Инструментальные ценности могут группироваться в этические ценности, ценности общения, дела; индивидуалистические и конформистские, альтруистические ценности; ценности самоутверждения и принятия других. Психолог должен попытаться уловить индивидуальную закономерность. Если ее не удастся выявить, то можно предположить несформированность системы ценностей или неискренность ответов. Обследование лучше проводить индивидуально, но возможно и групповое тестирование.

Методика «Ценностные ориентации» М.Роккича

Инструкция: «Сейчас Вам будет предъявлен набор из 18 карточек с обозначением ценностей. Ваша задача – разложить их по порядку значимости для Вас как принципов, которыми Вы руководствуетесь в Вашей жизни. Каждая ценность написана на отдельной карточке. Внимательно изучите карточки и, выбрав ту, которая для Вас наиболее значима, поместите ее на первое место. Затем выберите вторую ценность и поместите ее вслед за первой. Затем сделайте то же с остальными карточками. Наименее важная останется последней и займет 18 место. Работайте не спеша, вдумчиво. Если в процессе работы Вы измените свое мнение, то можете исправить свои ответы, поменяв карточки местами. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию.»

Стимульный материал методики.

Список А (терминальные ценности):

- активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни);
- жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом);
- здоровье (физическое и психическое);
- интересная работа;
- красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве);
- любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);

материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);
наличие хороших и верных друзей;
общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);
познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие);
продуктивная жизнь (максимально полное использование своих сил, способностей и возможностей);
развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование);
развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей);
свобода(самостоятельность, независимость в суждениях и поступках);
счастливая семейная жизнь;
счастье других (благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом);
творчество (возможность творческой деятельности);
уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений.
Список Б (инструментальные ценности):
аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах;
воспитанность (хорошие манеры);
высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания);
жизнерадостность (чувство юмора);
исполнительность (дисциплинированность);
независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);
непримиримость к недостаткам в себе и других;
образованность (широта знаний, высокая общая культура);
ответственность (чувство долга, умение держать слово);
рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения);
самоконтроль (сдержанность, самодисциплина);
смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов;
твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями);
терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения);
широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать чужие вкусы, обычаи, привычки);
честность (правдивость, искренность);

эффективность (в делах) (трудолюбие, продуктивность в работе);
чуткость (заботливость).

4. Методика исследования имплицитной теории одаренной личности

Специально разработанный опросник ведущих качеств одаренной личности (авторы Р.А.Семенова-Пономарева и Д.К.Королев). Методика предназначена для изучения представлений респондентов об экстраординарной (состоявшейся) личности, иными словами для исследования *имплицитной теории одаренной личности*.

Инструмент включает 60 пунктов, в которых представлены характеристики познавательной, нравственной сферы и самосознания личности.

Блок интеллектуальных качеств

1. Способность схватывать и объединять широкие области знаний.
2. Способность к резким скачкам мысли, к неожиданному сближению фактов и понятий, кажущихся далеко отстоящими друг от друга и ничем не связанными.
3. Междисциплинарное «видение» проблемы.
4. Гибкие системы кодирования и переработки информации.
5. Широкая вариативность способов, приемов и правил выполнения сложных форм деятельности.
6. Способность к выдвижению и критическому анализу гипотез, постановке стратегических вопросов и формулированию на этой основе сути сложных проблем.
7. Способность разрабатывать идеи в процессе напряженной интеллектуальной деятельности, мысленно проигрывая их альтернативные варианты.
8. Установка на открытость ко всему новому в различных сферах познания: наука, техника, политика, искусство.
9. Способность к поиску нестандартных подходов в постановке целей, задач, проблем.
10. Способность (умение) ставить необыкновенные задачи и находить для них совершенно «простые» способы решения.
11. Широкий кругозор, эрудированность.
12. Установка на самостоятельное устранение противоречий в процессе творческого поиска.
13. Предрасположенность к интуитивному видению оптимального решения проблем глобального масштаба.
14. Мужество, смелость при решении научно-технических проблем.
15. Фантастическая трудоспособность.
16. Одержимость познания.
17. Способность предвосхитить конечный результат, прямо не следующий из исходных данных.

18. Склонность упорно работать над решением проблемы.
19. Способность организовывать и обобщать имеющуюся информацию.
20. Способность к творческим преобразованиям (действительности и условий задачи).

Блок нравственно-духовных качеств

1. Отсутствие стремления к обязательному получению поощрений и наград за свои успехи.
2. Развитая потребность в достижении успеха в деятельности.
3. Склонность высказывать собственное отношение к чему-либо безотносительно к ожидаемой реакции слушателей.
4. Способность принять и развить чужую точку зрения.
5. Работа ради результата а не ради самоутверждения.
6. Независимость в суждениях и оценках.
7. Огромная уверенность в своих силах.
8. Самодостаточность.
9. Приоритет нравственных последствий открытий в различных сферах познания (наука, техника и т.д.).
10. Чувство ответственности за страдания своего народа.
11. Бескорыстный труд души на благо людей, общества.
12. Осознанная потребность во внутренней свободе, раскованность.
13. Ценность познания мира.
14. Верность нравственным принципам добра, справедливости, милосердия.
15. Чувство долга.
16. Справедливость.
17. Ответственность за настоящее и будущее своей Родины.
18. Оптимизм.
19. Страстная увлеченность своим делом.
20. Уважение чести и достоинства других людей.

Блок качеств самосознания

1. Самоуважение.
2. Уверенность в своих силах и способностях.
3. Постоянное углубление и изменение представлений о себе.
4. Стремление к самопознанию.
5. Способность к самонаблюдению, получению объективной информации о себе.
6. Способность к анализу своих качеств и учету их при определении личностных целей.
7. Способность к объективной самооценке, самокритичность.
8. Чувство собственного достоинства, самоуважение, честность перед самим собой.
9. Доверие к себе.

10. Осознание ценностей собственной личности.
11. Терпимость к противоречиям в представлениях о себе.
12. Требовательность к себе, потребность в самоорганизации своей личности.
13. Умение гибко планировать свои действия в условиях напряженной деятельности.
14. Самодисциплина.
15. Способность к эмоциональной саморегуляции (выдержка, уверенность в себе в экстремальных ситуациях).
16. Стремление к саморазвитию.
17. Осознанная потребность в постоянном совершенствовании собственной личности.
18. Целеустремленность в выборе жизненных ориентиров, идеалов самосовершенствования.
19. Способность к разработке эффективных программ личностного роста (развития своих нравственно-интеллектуальных возможностей).
20. Ориентация на критическую оценку достижений в совершенствовании собственной личности.

Предварительно выделенные блоки качеств, определяющих уровень развития интеллекта, духовно-нравственной сферы и самосознания, были определены на основе анализа психологической литературы и биографий выдающихся представителей науки, техники, политики, искусства разных эпох. Затем все пункты отбирались из банка характеристик экстраодаренной личности с помощью метода экспертной оценки, осуществленной сотрудниками лаборатории.

Респонденту предлагалась следующая инструкция:

«Ниже приведен список качеств, характеризующих уровень развития интеллекта, нравственной сферы и сознания. Оцените, насколько каждое из этих качеств присуще выдающейся личности. Для этого используйте шкалу от 1 до 5 баллов (1 – наименее характерно, 5 – наиболее характерно). Приступая к работе, предварительно ознакомьтесь с перечнем качеств. Работайте самостоятельно, быстро, не отвлекаясь. Помните, что первый возникший ответ наиболее правильный.»

5. Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А.Климова

ДДО, созданный Е.А.Климовым, не имеет конкуренции вследствие глубокого теоретического обоснования его, доступной формы предъявления и обработки данных.

Методика предназначена для отбора на различные типы профессий в соответствии с классификацией типа профессий Е.А.Климова. Можно использовать при профориентации подростков и взрослых.

Содержание методики: испытуемый должен в каждой из 20 пар предлагаемых видов деятельности выбрать только один вид и в соответствующей клетке листа ответов поставить знак «+».

Лист ответов (ключ):

1А	1Б	2А	2Б	3А
3Б	4А	4Б	5А	5Б
6А		6Б		7А
	7Б	8А		8А
	9А		9Б	
10А			10Б	
11А	11Б	12А	12Б	13А
13Б	14А	14Б	15А	15Б
16А		16Б		17А
	17Б	18А		18Б
	19А		19Б	
20А			20Б	

Лист ответов сделан так, чтобы можно было подсчитать количество «+» в каждом из 5-ти столбцов, которые соответствуют определенному типу профессий. Испытуемому рекомендуется выбрать тот тип профессии, который получил максимальное количество «+».

1 – «человек – природа» - растениеводство, животноводство, лесное хозяйство и др.;

2 – «человек – техника» - все технические профессии;

3 – «человек – человек» - профессии, связанные с обслуживанием людей, с общением;

4 – «человек – знак» - профессии, связанные с обсчетами, цифровыми и буквенными знаками, в том числе и музыкальные специальности;

5 – «человек – художественный образ» – все творческие специальности.

6. Методика исследования самооотношения В.В.Столина

Тест-опросник самооотношения (ОСО) построен соответственно разработанной В.В.Столиным иерархической модели структуры самооотношения. Опросник включает следующие пять шкал:

С – измеряет интегральное чувство «за» и «против» собственного «Я» испытуемого.

I – самоуважение,

II – аутосимпатия,

III – ожидание позитивного отношения от других,

IV – самоинтерес.

Опросник вмещает также семь шкал, направленных на смену выразительности установки относительно тех или иных действий по адресу «Я» испытуемого.

Эти шкалы:

самоуверенность

отношение других

самопринятие
саморуководство, самопоследовательность
самообвинение
самоинтерес
самопонимание

Интерпретация основных шкал:

1. Фактор глобального самоотношения S интерпретируется как внутреннее недифференцируемое чувство «за» и «против» себя.

2. Шкала I самоуважения – речь идет о том аспекте самоотношений, который эмоционально и содержательно соединяет веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей контролировать собственную жизнь, быть самопоследовательным, пониманием самого себя.

3. Шкала II аутосимпатии – шкала из 16 пунктов, в которых отражается дружность/враждебность к собственному «Я». В шкалу вошли пункты, которые касаются самопринятия и самообвинения. На позитивном полюсе шкала соединяет одобрение себя в целом и в существенных частях, доверие к себе и позитивную самооценку. На негативном полюсе – видение в себе преимущественно недостатков, низкую самооценку, готовность к самообвинению. Пункты свидетельствуют о таких эмоциональных реакциях, как раздражительность, презрение, издевательство, вынесение самоприговоров («так тебе и надо»).

4. Шкала III – ожидаемое отношение от других – отражает ожидание испытываемых позитивного или негативного отношения к себе со стороны окружающих. Человек, который ожидает антипатичного отношения к себе, ждет его как от большинства, от посторонних или мало связанных с ним людей, так и от некоторых, которые для него важны. От других людей такой человек ждет отрицания его внутренних достоинств, антипатии к своей внешности. При этом он как бы принимает постулированную им антипатию от других, что выявляется в том, что и себе он не желает добра. Себя он считает уникальным, не похожим на других, но не ставит задачу увеличить самоуважение.

5. Шкала IV – самоинтерес – шкала из 8 пунктов. Характеризует меру близости к самому себе, в частности, интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других.

7. Метод семантического дифференциала

Метод семантического дифференциала определяют как инструмент количественного и качественного индексирования значений при измерении эмоционального отношения личности к объектам, анализа социальных установок, ценностных ориентаций, субъективно-личностного смысла, различных аспектов самооценки и т.д. В частности, при исследовании самооценки с помощью семантического дифференциала, как это делалось в представленной работе, испытуемых просят оценить понятие «Я».

Семантический дифференциал относится к психосемантическим методам, позволяющим реконструировать интересующее исследователя семантическое пространство. Семантический дифференциал направлен на изучение семантического пространства восприятия объекта группой испытуемых. Этим семантический дифференциал отличается от репертуарных решеток, предназначенных для выделения индивидуальной системы категорий восприятия совокупности стимулов, принадлежащих к заданной предметной области.

Полученные с помощью семантического дифференциала оценки позволяют разместить интересующий исследователя объект в определенной точке семантического пространства. Для определения минимального количества категорий восприятия объекта используется факторный анализ и другие методы многомерной статистики. Факторы могут выражаться шкалой или группой шкал, коррелирующих с измеряемым фактором (Бурлачук Л.Ф., 1999).

8. Метод решения творческих (продуктивных) задач

В психологии творчества наиболее эффективным путем развития творческого мышления признан метод решения творческих задач проблемного характера, требующих самостоятельного нахождения (создания) субъективно или объективно нового способа их решения. Творческие проблемные ситуации – задачи с неопределенной областью поиска, поэтому нахождение оптимального способа решения предполагает владение способами преобразования условий, первоначально представленных в виде совокупности разрозненных элементов, в некоторое единое целое. В результате качественных преобразований это новое целое может быть представлено либо как продукт субъективного творчества либо как объективно новый продукт.

Сложность творческих задач определяется объективными и субъективными признаками.

К объективным признакам, определяющим сложность продуктивной (творческой) задачи относятся:

- нахождение (или создание) в соответствии с требованиями условия задачи отдельных субъективно новых элементов, не меняющих принцип конструкции (образа-идеи), но совершенствующих ее;

- нахождение (или создание) субъективно или объективно нового, общественно значимого принципа разработки конструкции (образа-идеи).

К субъективным признакам относятся:

- использование субъективно новых рациональных способов преобразования знаний и умений в ходе поиска способа решения поставленной задачи;

- применение в процессе решения задачи эвристических методов и приемов.

Было подобрано 10 творческих задач (см. приложение к методике исследования) изобретательского характера и на творческую смекалку.

Испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Постарайтесь самостоятельно найти оптимальные способы решения предлагаемых задач. Для этого используйте простые правила работы с задачами: внимательно прочтите условия задачи; разберитесь почему возникла задача (проблема); сформулируйте противоречие; представьте идеальное (волшебное) решение.

Помните, хороши те решения, которые помогают получить результат без усложнения системы, без дорогих затрат материалов, финансов. Будьте смелее в выборе приемов решения. На решение каждой задачи отводится 5 минут. Решение опишите на бланке для ответов.»

Задачи I серии

А. Дети очень любят Карлсона – героя сказки «Карлсон, который живет на крыше». Но такой игрушки в продаже пока нет. И все дело в техническом противоречии, которое нужно преодолеть (устранить). Винт должен быть большим в полете и маленьким, когда Карлсон не летает. Каким приемом и как воспользоваться при разработке конструкции для Карлсона?

Подсказка: у маленького винта не хватает силы – Карлсон не полетит, а большой – портит вид игрушки, кукла не может стоять на ногах.

Б. Завод получил заказ на изготовление больших стеклянных фильтров диаметром один и высотой два метра. Вдоль фильтра должны идти ровные сквозные отверстия. Как сделать эти отверстия?

Подсказка: в каждом цилиндре нужно сделать тысячи тонких отверстий.

В. Как быстро без специального оборудования составить карту глубины неширокой реки?

Оценка предложенных испытуемыми решений проводилась по шкале: «0» – отсутствие решения; «1» – неправильное решение; «2» – частично правильное решение; «3» – оригинальное решение.

9. Метод групповой оценки личности

Метод экспертных оценок или групповой оценки личности (ГОЛ, как принято его называть в отечественной психологической литературе, также МОНХ – метод обобщения независимых характеристик, предложенный К.К.Платоновым), является одним из трех основных источников получения информации об индивидуальных различиях наряду с объективными тестами и самооценочными методиками. Отличительной особенностью экспертной оценки является то, что не только объектом, но также и измерительным инструментом здесь выступает человек.

Субъективная опосредованность процесса измерения определяет как положительные, так и отрицательные свойства экспертных оценок. С одной стороны, он чрезвычайно гибок, позволяя количественно характеризовать практически любую способность или свойство личности, проявляющееся в поведении и доступное наблюдению, применять различные формы сбора данных, конструировать инструментарий в

зависимости от конкретных задач исследования, а также подвергать стандартной психометрической проверке качество полученных данных. С другой стороны, сильная подверженность влиянию искажающих факторов – субъективного отношения к оцениваемому, субъективной интерпретации измеряемого свойства и наблюдаемых поведенческих актов, и т.п. подрывает доверие к данным, получаемым с помощью данного метода.

Однако часто экспертная оценка – лучшее, чем располагает исследователь или практик в определенной ситуации. Если требуется количественно характеризовать сложное психологическое свойство, для которого не существует стандартного измерительного инструмента, или необходимо получить данные, не опирающиеся на самооценку испытуемого, экспертная оценка является незаменимым средством психологической диагностики. К таким случаям можно с уверенностью отнести и задачи идентификации одаренности и креативности.

Фактически экспертная оценка находит применение в большинстве программ идентификации креативности и одаренности для оценки потенциала личности, характеристик объектов и процесса протекания продуктивной деятельности в качестве внешнего критерия. Тесты креативности часто валидизируются по отношению к оценкам педагогов, профессионалов, оценивающих оригинальность и степень соответствия продуктов творчества внешним требованиям, реальные жизненные достижения определяются по тому влиянию, которое индивид оказал на сообщество, то есть фактически на основании экспертной оценки своих коллег.

При использовании метода экспертных оценок следует опираться на установленные в многочисленных исследованиях закономерности процесса оценивания и использовать именно ту форму сбора данных, которая оказывается наиболее адекватной в конкретных условиях.

Специфика предлагаемого подхода состоит в том, что к экспертным оценкам применяются многомерные статистические методы (регрессионный, дискриминантный, факторный анализ) для повышения их психометрического качества, извлечения максимума информации и построения личного уравнения экспертов для организации обратной связи. Последний пункт представляется особенно важным, поскольку оценка одаренности является чрезвычайно субъективной и подвержена искажающему влиянию наивной концепции эксперта. Предоставление обратной связи является тем средством, которое позволяет эксперту отразить свои (часто неосознаваемые) критерии отношения к творческим и одаренным индивидам (а также их противоположностям) и при необходимости скорректировать внутреннюю модель и характер взаимоотношений с ними.

Второй особенностью предлагаемого методического подхода является его ориентация на внешние критерии при работе с экспертными оценками. Такая организация идентификационных программ позволяет строить своеобразные внешние опоры при оценивании, и, пользуясь

статистическими методами пропущенных значений, моделировать принятие решения в тех случаях, когда эксперт по тем или иным причинам затрудняется дать оценку испытуемому.

Наличие эксплицитных, явно выраженных моделей одаренности и креативности, принадлежащих различным экспертам (например, педагогам, членам комиссий, коллегам и супервизерам) позволяет максимально объективизировать процесс идентификации, сделать его доступным актам сравнения и корректировки. С одной стороны, такие внешние модели позволяют получить представление об устойчивости и согласованности решений эксперта путем сравнения его оценок с предсказаниями модели (расхождения в результатах могут служить толчком к специальной индивидуальной работе с экспертом по концептуальному обоснованию решения), с другой стороны, они дают возможность объективного, внеличного применения, что открывает простор для совершенно новой технологии организации обратной связи одаренным детям, лишенным межличностных столкновений.

Методика экспертной оценки

Для получения максимально надежной оценки интеллектуального и креативного потенциала личности следует привлекать к процессу оценивания как можно большее число экспертов. В самой простой форме экспертная оценка может проводиться с использованием всего одной рейтинговой шкалы (скажем, предназначенной для измерения общей интеллектуальной одаренности, активности или творческого отношения ученика, студента, профессионала).

При проведении опроса желательно использовать как можно более дробную шкалу для оценки, поскольку большинство многомерных методов предназначены для работы с переменными, которые измерены в метрических шкалах. Практический опыт показывает, что одним из оптимальных вариантов является использование многоуровневых шкал, допускающих достаточно высокую степень дискретизации оценок при одновременной возможности последующего их агрегирования.

Например, в наших исследованиях хорошо себя зарекомендовала девятибалльная двухуровневая шкала: низкий уровень (1, 2, 3), средний уровень (4, 5, 6), высокий уровень (7, 8, 9). Наличие двух уровней позволяет эксперту сначала грубо сориентироваться в оценке, соотнеся испытуемого к одному из трех диапазонов изменения признака. Затем, после грубой оценки, эксперт может внутри диапазона избрать более точную и тонкую оценку. Поскольку процесс решения протекает поэтапно, выставленные баллы отражают более обоснованную оценку, которую в любой момент можно вновь огрубить, перекодировав в трехбалльную шкалу. Сам процесс перекодировки, при этом, имеет четкое обоснование и не является произвольным.

В одном из наших исследований группа из 7 экспертов (преподаватели вуза, хорошо знающие группу из 43 студентов отделения

психологии), выставляли им оценки в соответствии с воспринимаемым уровнем интеллектуальной одаренности. В итоге была получена матрица, состоящая из 43 строк (оцениваемые) и 7 столбцов (эксперты).

Важно отметить, что каждого из экспертов можно рассматривать в качестве своеобразного измерительного инструмента интересующего нас психологического свойства. Такая схема позволяет рассматривать общую психометрическую проблему соотношения истинного и ошибочного компонента в полученном измерении. Совершенно очевидно, что оценки экспертов имеют общую часть, обусловленную измеряемым концептом, и уникальную, описывающую индивидуальное понимание эксперта.

Последующий статистический анализ позволяет выделить оба компонента и произвести как общее измерение, основывающееся на совокупном мнении экспертов, так и характеризовать идиосинкразические способы оценивания.

Методика анализа

Указанную прямоугольную матрицу можно проанализировать с использованием следующей методики. Во-первых, оценить степень согласованности мнений экспертов, опираясь на разнообразные меры взаимосвязи переменных (каппа Козна, измеряющая неслучайность совпадения мнения экспертов, W Кендалла, предназначенное для фиксации сопряженности экспертных оценок, а также известный показатель степени надежности – согласованности психологических тестов альфа Кронбаха). Последний показатель имеет ряд преимуществ: он представлен в большинстве статистических пакетов, привычен для психологов как стандартный показатель надежности-согласованности, имеет четкую вероятную интерпретацию. Остановимся на последнем моменте. Коэффициент альфа можно интерпретировать двояко: а) как квадрат коэффициента корреляции суммарного балла по данной шкале с суммарным баллом по бесконечной шкале, составленной из всей совокупности пунктов (в нашем случае – всех возможных экспертов, которых можно было бы привлечь для оценки данной группы испытуемых); б) как средний коэффициент корреляции суммарного балла по данной шкале с суммарным баллом по любой другой шкале той же длины, извлеченной из той же генеральной совокупности пунктов (экспертов). При этом надо отметить, что факторный анализ в этом случае строит неисключающую классификацию, так что стратегию конкретного эксперта можно характеризовать, относя его сразу к нескольким группам. Получаемые в процессе факторизации оценки общностей выступают в качестве меры того, насколько баллы данного эксперта соответствуют оценкам других экспертов. Экспертов с очень низкими оценками общности можно исключить из анализа или повторить сбор данных, предварительно

проведя с ними работу по рефлексивному переопределению наивной концепции.

Наконец, рассчитываемая в ходе факторного анализа матрица факторных коэффициентов является источником информации о том, мнение каких экспертов может служить эталоном при вычислении окончательной интегральной экспертной оценки, освобожденной от влияния субъективных искажений.

Как показывает опыт, наибольшую пользу приносит процедура экспертизы в том случае, когда сбор данных от экспертов дополняется информацией из других источников. Например, можно использовать данные самооценочных тестов (опросников), тестов интеллекта и способностей, биографические данные. В итоге матрица пополняется набором признаков, которые можно рассматривать в качестве внешних критериев, по отношению к которым валидируется экспертная оценка.

При наличии дополнительных критериев возможно привлечение таких статистических техник, как дискриминантный и регрессионный анализ. При таком подходе вектор оценок эксперта может рассматриваться как зависимая переменная, а набор признаков – предикторы. При правильно подобранных предикторах можно интерпретировать получающееся регрессионное уравнение как так называемое *личное уравнение* эксперта и содержательно интерпретировать его при концептуальной работе с экспертом. Например, в нашем исследовании было обнаружено, что часть экспертов при выставлении своих оценок руководствовались прежде всего личностными факторами разного порядка – так, для одного из экспертов была обнаружена отрицательная связь его оценок уровня интеллектуальной одаренности с фактором доминантности испытуемого (измерен при помощи личностного опросника Кеттелла), хотя литературные данные свидетельствуют о том, что для одаренных испытуемых как раз более характерным является самостоятельность, напористость и динамизм, свойственный высокому уровню доминантности. Другой эксперт во главу угла ставил уровень тревожности, третий – чувствительности, оценки четвертого лучше всего предсказывались баллами по традиционным тестам интеллекта.

Таким образом, становится очевидным, что экспертное заключение в значительной мере опосредуется его наивной концепцией. Отсюда вытекает важный практический вывод: при организации работы с одаренными и креативными учащимися следует прежде всего наладить работу с теми людьми, которые являются источником оценки: педагогами и воспитателями, родителями, сверстниками для того, чтобы скорректировать их представления об одаренности или по крайней мере, сделать их доступными для самоанализа и продуктивного переосмысления.

В представленном исследовании для оценки интеллектуальной одаренности описан выше метод экспертных оценок. Так, мы просили

однокурсников испытуемых оценить степень интеллектуальной одаренности каждого из своих товарищей. Оценка осуществлялась по шкале: 1 – интеллектуально не развит; 2 – интеллектуальные способности ниже среднего; 3 – средние интеллектуальные способности; 4 – интеллектуальные способности выше среднего; 5 – интеллектуально одарен.

Полученное распределение экспертных оценок проверялось на нормальность. Использование критерия Колмогорова-Смирнова не показало статистически значимых отличий эмпирического распределения от нормального.

Оценки экспертов также проверялись на консистентность с помощью расчета от коэффициента α . Эксперты, оценки которых не согласовывались с остальными, отбрасывались. Для дальнейшего анализа были оставлены только оценки тех экспертов, согласованность оценок которых достигала требуемого уровня $\alpha = 0,70$.

Полученные таким образом показатели одаренности и успешности решения задач рассматривались как критерии одаренности.

2.2. Эмпирическое исследование личностных факторов развития одаренной личности на этапе ранней зрелости

Современному этапу развития нашего общества присущи высокий динамизм и качественные изменения во всех сферах жизни. Воздействие их на развитие способностей проявляется, прежде всего, в возрастании требований к личности быть способной к установлению оптимального соотношения с условиями жизнедеятельности, то есть к продуктивному синтезу личностных качеств с объективными требованиями (профессиональными, социальными, нравственными и т. д.). С другой стороны, наиболее важным следствием этого воздействия является тенденция усиления роли личности как организатора использования своих способностей, стремления самореализоваться, выразить себя, для чего и сами жизненные обстоятельства организуются ею, подчиняются этой цели. Это возможно лишь при условии, если личность прилагает усилия в целях постоянного самосовершенствования, самоорганизации, самовыражения. Речь идет, главным образом, о воспитании грядущих поколений, которым предстоит не только жить в быстро изменяющихся условиях, но и значительно улучшать, создавать эти условия, находить и внедрять качественно новую технику и технологию, способы управления производством и обществом.

Не подлежит сомнению, что исследование условий развития и становления личности не только сохраняет, но и приобретает сегодня особое значение в связи с проблемой воспроизводства и накопления интеллектуального потенциала нашего общества. Принципиальное значение они имеют для разработки проблемы развития одаренной личности на этапе ранней зрелости. Обусловлено это тем, что данный возраст характеризуется наличием сенситивного периода, связанного с глубокими социальными и психофизиологическими сдвигами в развитии одаренной личности, которые обеспечивают формирование зрелых форм поведения и интеллекта современного человека (стремление к самостоятельности, интеллектуально-нравственной и социальной зрелости, развитие самосознания и т.д.). Именно готовность молодежи к ускоренному развитию своих креативных возможностей и делает ее одним из наиболее важных потенциалов будущего развития нашего общества.

Поскольку возрастной фактор играет значительную роль в развитии и проявлении одаренности (Б.Г.Ананьев, Г.С.Костюк, Н.С.Лейтес и др.), постольку представляется необходимым рассмотреть важнейшие характеристики периода ранней зрелости (взрослости).

Отметим, что в современной науке и ее приложении к практике применяются два принципа возрастной периодизации индивидуального развития человека: первый – онтогенетический – расчленяет жизненный цикл на ряд последовательно сменяющих друг друга стадий становления индивида (роста, созревания, зрелости, старения, старости); второй

расчленяет жизненный цикл человека на ряд преемственно связанных друг с другом стадий социализации индивида (становления личности).

В возрастных периодизациях, построенных по этому принципу, выделяются различные стадии: младенчество, дошкольный, школьный возрасты (младший, средний, старший), ранняя зрелость, зрелость, поздняя зрелость, старость.

Ввиду того, что ряд возрастных особенностей определяются не только биологически (процессом становления индивида), но и исторически (процессом становления личности), поэтому правильнее всего рассматривать возраст человека как функцию биологического и исторического времени в их взаимодействии. Выделение возраста ранней зрелости в самостоятельную стадию жизненного цикла связано с массовым развитием высшего и среднего специального образования. Как сравнительно позднее историческое достижение человека, юность, с одной стороны, результирует итоги роста, созревания и формирования личности, а с другой – организует потенциалы индивидуального развития человека в периоды зрелости, старения и старости.

В возрастных периодизациях стадия ранней зрелости, определяемая также и как «второй период юности», «поздняя юность» или «студенческий возраст», связывается с началом обучения в вузе (в основном 17-25 лет). Высшие и средние специальные учебные заведения выполняют в современных условиях социализаторские функции, сочетая в себе учебно-образовательную, научно-исследовательскую и общественно-политическую деятельность, собственно обучение и труд. Воспитание специалиста – общественного деятеля и гражданина, освоение и консолидация обучаемым многофункциональных функций, формирование его профессионального мастерства – все это составляет особый и важнейший для общественного развития и становления личности период жизни, связанный со студенческим возрастом.

Ранняя зрелость – время максимального расцвета личности. Результаты многолетних исследований соотношения возрастно-половых и нейродинамических свойств студента в его индивидуальном развитии (Б.Ананьев, Г.Акинщикова, Дж.Бирман, Д.Бромлей, С.Пако, Х.Равен, Е.Степанова, К.Ховланд, В.Шевчук и др.) свидетельствуют, что данный возраст наиболее плодотворный для формирования многих психических функций и, особенно, для развития интеллектуальных возможностей человека. Не в детстве и отрочестве, а в период ранней зрелости обнаружены оптимумы этих функций. В личностном же отношении данный возраст имеет особое значение как «период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, главное, - овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека, включая гражданские, общественно-политические, профессионально-трудовые. С этим периодом связано начало экономической активности человека, т.е. самостоятельная его производительная деятельность, начало трудовой биографии, создание

собственной семьи. Преобразование мотивации и всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, с другой стороны, выделяют этот возраст как центральный период становления характера и интеллекта» (Б.Г.Ананьев, 1972, с.19).

Вышесказанное дает основание утверждать, что именно в периоде ранней зрелости чаще всего локализованы старты творческой деятельности, время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений. Иными словами, все психофизиологические оптимумы совпадают с этим важнейшим этапом становления человека как личности и общественного деятеля, впервые в своей жизни формирующего собственную среду развития. Тем не менее, рассматривать «ход развития человека как непрерывное нарастание функциональной работоспособности и продуктивности, динамики прогрессивного движения – без каких-либо понижений и кризисов, даже без стабилизации функций неправомерно» (Б. Г. Ананьев, 1972, с.20). Подтверждается это результатами многолетних комплексных исследований под руководством Б.Г.Ананьева (1968; 1972; 1977), показавшими что именно этапу ранней зрелости свойственна сложная структура развития, где моменты повышения одних функций сочетаются с моментами стабилизации или даже понижения других. Иными словами, природа психофизиологического развития в период ранней зрелости разнородна и противоречива, представляя собой «сложную структуру различных процессов: повышение функционального уровня различных механизмов деятельности, стабилизации этих уровней и их понижения» (Ананьев Б. Г. 1972, с.21).

При определении теоретико-методических основ исследования одаренности, как уже отмечалось ранее, мы опирались на положение Б.Ф.Ломова о том, что природа психического может быть понята лишь на основе системного подхода, предполагающего исследования психических явлений во множестве внешних и внутренних отношений (1984).

Одаренность правомерно рассматривать как системный феномен, которой нельзя свести только к особенностям функционирования когнитивной сферы. Одаренность – это всегда характеристика личности.

Сказанное подтверждает и представленный в I разделе монографии анализ зарубежных моделей одаренной личности, а также результаты отечественных исследователей. В частности, опубликованные материалы II Международной научно-практической конференции “Одаренная личность: поиск, развитие, помощь”, прошедшей в Киеве осенью 2002 года (Актуальні проблеми психології..., 2002). Так, А. В. Ведякина представила результаты исследования одаренных детей, свидетельствующие о наличии у них высокого уровня интеллекта, творческих способностей и таких личностных характеристик как андрогиния, циклотимическая, гипертимная, демонстративная, экзальтированная акцентуации, низкие показатели эмпатии.

О. В. Бобырь привела результаты эмпирического исследования личностных факторов одаренности. В частности, изучалась связь одаренности с компонентами популярной в настоящее время пятифакторной модели личности. Полученные автором данные свидетельствуют о том, что одаренные юноши и девушки отличаются от сверстников высокими показателями по фактору открытости опыту и низкими показателями по фактору склонности к согласию и добросовестности.

Э. Л. Носенко и М. А. Шаповал отметили, что творческий процесс всегда разворачивается в ситуации неопределенности. Таким образом, системообразующим фактором одаренной личности является позитивное отношение к такой неопределенности, иными словами, толерантность к неопределенности. Основой этой характеристики является способность индивида переживать позитивные эмоции в новых, неструктурированных, неоднозначных ситуациях. Это предположение подтверждается данными проведенного исследования. Так, установлена связь креативности и терпимости к неопределенности, креативности и переживания позитивных эмоций в неопределенных ситуациях. Этот вывод верен относительно разных видов одаренности: математической, актерской, кинестетической. Показано также, что креативность и уровень реализации творческих способностей связан с одним из факторов пятифакторной модели личности – с открытостью опыту.

Исследование Л. Я. Малимон направлено на установление характера отношений между креативностью и нейротизмом. Как утверждает автор, этот вопрос встает в связи с проблемой психологического благополучия одаренных. Как известно, к ее решению существует два противоположных подхода. Представители первого подхода утверждают, что талант – это болезнь, представители второго подхода рассматривают талант как максимальную степень здоровья. Полученные данные согласуются со вторым из названных подходов. Так, найдена статистически значимая корреляция 0,45 между креативностью и нейротизмом.

И. В. Жданова, рассматривая взаимосвязь, с одной стороны, интеллекта и креативности, а с другой – субъективного благополучия личности, представила результаты, свидетельствующие об отсутствии статистической связи между названными конструктами.

Как указывалось ранее, в лаборатории психологии одаренности предложена модель, согласно которой в структуре одаренности можно выделить три личностных фактора: уровень духовного развития (сфера ценностей и смыслов); уровень развития самосознания; уровень интеллектуальной зрелости. Вероятно, особенности проявления каждого из этих компонентов и характер их взаимодействия создают необходимые условия для развития одаренной личности.

Эмпирическая проверка высказанного предположения обусловила необходимость проведения описанного ниже исследования. В сборе данных, кроме авторов статьи, участвовали сотрудники лаборатории

психологии одаренности Института психологии им. Г. С. Костюка Е. И. Власова, А. Б. Коваленко и О. В. Зазимко.

Исследование проводилось в два этапа с интервалом 2 года.

1 ЭТАП

Методика. Выборку составили 369 студентов, которые обучаются на различных факультетах Киевского национального университета имени Тараса Шевченко.

Среди испытуемых насчитывалось 177 юношей и 192 девушки, средний возраст – 20 лет. Испытуемые принимали участие в обследовании добровольно. Опрос проводился в групповой форме.

При подборе методик мы, во-первых, исходили из необходимости исследовать важнейшие аспекты гипотетических факторов развития одаренной личности, во-вторых, стремились обращаться только к проверенным инструментам с известными характеристиками валидности и надежности. Итак, для сбора данных использованы следующие методики:

1) опросник структуры темперамента, сконструированный В. М. Русаловым;

2) методика "Ценностные ориентации" М. Рокича;

3) специально разработанный опросник структуры ведущих качеств одаренной личности. Методика предназначена для изучения представлений испытуемых об экстраординарной личности, иными словами, для исследования имплицитной теории одаренной личности.

4) дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова, предназначенный для диагностики профессиональных интересов личности;

5) методика исследования самоотношения, созданная В. В. Столиным;

6) семантический дифференциал, включавший пятнадцать шкал самооценки личностных характеристик;

7) анализ решения творческих задач (содержание приводится ниже).

Испытуемым предлагалась следующая инструкция: "Постарайтесь самостоятельно найти наиболее оптимальные способы решения предлагаемых задач. Для этого используйте простые правила работы с задачами: внимательно прочитайте условия задачи; разберитесь, почему возникла задача (проблема); сформулируйте противоречие; представьте идеальное (волшебное) решение.

Помните, хороши те решения, которые помогают получить результат без усложнения системы, без дорогой платы. Будьте смелее в выборе приемов решения. На решение каждой задачи отводится 5 минут. Способ найденного решения опишите на бланке для ответов.

А. Дети очень любят Карлсона – героя сказки “Карлсон, который живет на крыше”. Но такой игрушки в продаже пока нет. И все дело в техническом противоречии, которое нужно преодолеть (устранить). Винт должен быть большим в полете и маленьким, когда Карлсон не летает. Каким приемом и как воспользоваться при разработке конструкции винта для Карлсона?

Подсказка: у маленького винта не хватает силы – Карлсон не полетит, а большой портит вид игрушки, кукла не может стоять на ногах.

Б. Завод получил заказ на изготовление больших стеклянных фильтров диаметром один и высотой два метра. Вдоль фильтра должны идти ровные сквозные отверстия. Как сделать эти отверстия?

Подсказка: в каждом цилиндре нужно сделать тысячи тонких сквозных отверстий.

В. Как быстро без специального оборудования составить карту глубины неширокой реки?”

Оценка предложенных решений проводилась по шкале: *0бал.* - отсутствие решения; *1бал.* - неправильное решение; *2бал.* - частично правильное решение; *3бал.* - полностью правильное решение.

8) Экспертная оценка интеллектуальной одаренности личности. Испытуемым предлагалось оценить степень интеллектуальной одаренности каждого из своих товарищей. Оценка осуществлялась по шкале: *1бал.* – интеллектуально не развит; *2бал.* - интеллектуальные способности ниже среднего; *3бал.* – средние интеллектуальные способности; *4бал.* - интеллектуальные способности выше среднего; *5бал.* - интеллектуально одарен.

Полученное распределение экспертных оценок проверялось на нормальность. Использование критерия Колмогорова-Смирнова не показало статистически значимых отличий эмпирического распределения от нормального.

Оценки экспертов также проверялись на консистентность с помощью расчета коэффициента κ . Эксперты, оценки которых не согласовывались с остальными, отбрасывались. Для дальнейшего анализа были оставлены только данные тех экспертов, согласованность оценок которых достигала требуемого уровня $\kappa = 0,70$.

Полученные таким образом показатели одаренности и успешности решения задач рассматривались как критерии одаренности.

Результаты. В первую очередь мы установили, какими личностными качествами с точки зрения опрошенных студентов должен обладать одаренный человек. Наиболее важными характеристиками оказались следующие (в порядке убывания): *стремление к саморазвитию; чувство собственного достоинства, самоуважение, честность перед самим собой; уверенность в своих силах и способностях; склонность упорно*

работать над решением проблемы; самоуважение; широкий кругозор, эрудированность; страстная увлеченность своим делом; справедливость; осознанная потребность в постоянном совершенствовании собственной личности; способность к эмоциональной саморегуляции (выдержка, уверенность в себе в экстремальных ситуациях).

Данные ответов относительно качеств одаренной личности подвергались факторному анализу методом главных компонент с последующим варимакс-вращением. Количество факторов определялось на основании критерия Р. Кэттелла. В соответствии с этим критерием "статистическим шумом" считаются все факторы, располагающиеся после второго излома на графике собственных значений факторов (рис. 2.1).

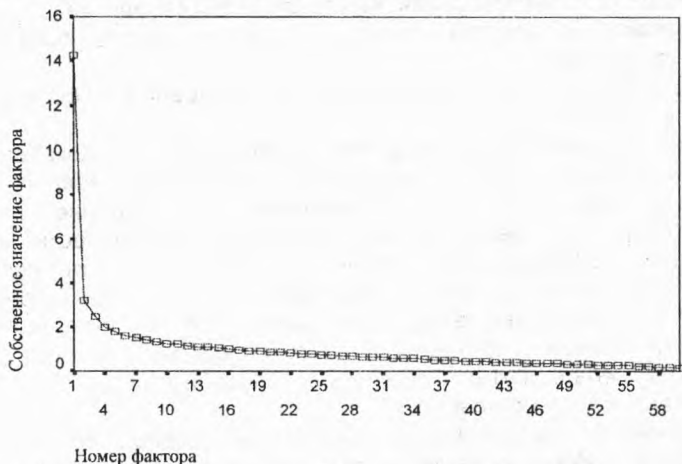


Рис. 2.1. График собственных значений факторов

Факторное решение в целом объяснило 39,1 % общей дисперсии переменных.

Первый фактор, объясняющий 8,2 % дисперсии, можно назвать "приверженностью моральным нормам". Данный фактор оказался нагруженным следующими характеристиками: справедливость; чувство долга; уважение чести и достоинства других людей; способность к объективной самооценке, самокритичность; верность нравственным принципам добра, справедливости, милосердия; способность к анализу своих качеств и учету их при определении личностных целей.

Второй фактор, объясняющий 7,1 % дисперсии, назван "интеллектуальная зрелость". Фактор объединяет следующие переменные: страстная увлеченность своим делом; стремление к саморазвитию; способность к поиску нестандартных подходов в постановке целей, задач, проблем; умение гибко планировать свои действия в условиях напряженной деятельности; способность

разрабатывать идеи в процессе напряженной интеллектуальной деятельности, мысленно проигрывая их альтернативные варианты; способность к выдвижению и критическому анализу гипотез, постановке стратегических вопросов и формулированию на этой основе сути сложных проблем; способность организовывать и обобщать имеющуюся информацию; способность к эмоциональной саморегуляции (выдержка, уверенность в себе в экстремальных ситуациях);

Третий фактор "целенаправленное саморазвитие" (5,1 % объясненной дисперсии) нагружен следующими дескрипторами: ориентация на критическую оценку достижений в совершенствовании собственной личности; целеустремленность в выборе жизненных ориентиров, идеалов самосовершенствования; способность к самонаблюдению, получению объективной информации о себе; самодисциплина; осознанная потребность в постоянном совершенствовании собственной личности; способность к разработке эффективных программ личностного роста (развития своих нравственно-интеллектуальных возможностей).

"Гибкость познавательной деятельности", четвертый фактор, объясняющий 5 % дисперсии, включает такие характеристики: гибкие системы кодирования и переработки информации; междисциплинарное "видение" проблемы; широкая вариативность способов, приемов и правил выполнения сложных форм деятельности; способность схватывать и объединять широкие области знаний.

Пятый фактор "умственная работоспособность" (4,9 % дисперсии) представлен дескрипторами: фантастическая трудоспособность; мужество, смелость при решении научно-технических проблем; одержимость познания; способность (умение) ставить необыкновенные задачи и находить для них совершенно "простые" способы решения; установка на открытость ко всему новому в различных сферах познания: наука, техника, политика, искусство; склонность упорно работать над решением проблемы; широкий кругозор, эрудированность.

Шестой фактор "ответственность перед обществом" объясняет 4,8 % дисперсии и включает такие переменные: бескорыстный труд души на благо людей, общества; чувство ответственности за страдания своего народа; ответственность за настоящее и будущее своей Родины; приоритет нравственных последствий открытий в различных сферах познания (наука, техника и т. д.).

Седьмой фактор назван "самодостаточность" и объясняет 4 % дисперсии и нагружен следующими дескрипторами: самодостаточность; осознание ценности собственной личности; огромная уверенность в своих силах.

Нами получена прямая статистически значимая корреляция фактора "интеллектуальная зрелость" с экспертными оценками одаренности испытуемых ($r = 0,27$; $p < 0,001$) и с показателями решения задач ($r = 0,39$;

$p < 0,001$). Удалось также установить обратную корреляцию ($r = -0,14$; $p < 0,05$) фактора *“приверженность моральным нормам”* с показателями решения творческих задач.

Полученные данные позволяют утверждать, что одаренные студенты имеют более адекватное представление о необходимых выдающейся личности характеристиках. Вместе с тем по всей вероятности, пункты методики задают проективную ситуацию, когда реальный одаренный испытуемый приписывает гипотетическому выдающемуся человеку собственные качества.

Кроме того, для выделения типов представлений об экстраодаренной личности был проведен кластерный анализ (с помощью процедуры неиерархического кластерного анализа все студенты были сгруппированы в три класса на основании их ответов на пункты опросника качеств одаренной личности).

Как мера близости при группировании использовался квадрат евклидова расстояния. В качестве начальных центров кластеров выбирались наиболее отдаленные между собой наблюдения. После этого для каждого наблюдения вычислялось его расстояние до центра каждого кластера и на основании этого показателя наблюдение включалось в один из кластеров. При этом после каждого включения осуществлялась модификация центров кластеров. Такой процесс повторялся до тех пор, пока центры кластеров не становились стабильными.

Мы остановились на решении с тремя кластерами. В первый кластер вошло 30 % испытуемых; во второй – 31 %; в третий – 39 % опрошенных.

Представители первого кластера наиболее свойственными выдающемуся человеку считают такие качества: *широкий кругозор, эрудированность; страстная увлеченность своим делом; склонность упорно работать над решением проблемы; фантастическая трудоспособность; способность схватывать и объединять широкие области знаний; уверенность в своих силах и способностях; стремление к саморазвитию; способность разрабатывать идеи в процессе напряженной интеллектуальной деятельности, мысленно проигрывая их альтернативные варианты; огромная уверенность в своих силах; способность к поиску нестандартных подходов в постановке целей, задач, проблем; способность (умение) ставить необыкновенные задачи и находить для них совершенно “простые” способы решения; умение гибко планировать свои действия в условиях напряженной деятельности; способность организовывать и обобщать имеющуюся информацию; самоуважение; широкая вариативность способов, приемов и правил выполнения сложных форм деятельности.*

Таким образом, типичного представителя этого кластера можно описать как *ориентированного на напряженную умственную деятельность и саморазвитие*. Вероятно, наиболее подходящим для него обозначением будет *“интеллектуальный трудоголик”*.

Опрошенные студенты, вошедшие во второй кластер, выделили такие характеристики экстраодаренных: *бескорыстный труд души на благо людей, обществу; способность (умение) ставить необыкновенные задачи и находить для них совершенно "простые" способы решения; справедливость; уважение чести и достоинства других людей; чувство ответственности за страдания своего народа; уверенность в своих силах и способностях; чувство собственного достоинства, самоуважение, честность перед самим собой; верность нравственным принципам добра, справедливости, милосердия; ответственность за настоящее и будущее своей Родины.*

Считаем, что обобщенного представителя данного кластера следует называть "моралистом".

Испытуемые из третьего кластера поставили в начало ряда следующие особенности выдающейся личности: *чувство собственного достоинства, самоуважение, честность перед самим собой; стремление к саморазвитию; доверие к себе; самоуважение; осознанная потребность в постоянном совершенствовании собственной личности; способность к эмоциональной саморегуляции (выдержка, уверенность в себе в экстремальных ситуациях); самодисциплина; верность нравственным принципам добра, справедливости, милосердия; стремление к самопознанию; способность к самонаблюдению, получению объективной информации о себе.*

Вероятно, типичного представителя третьего кластера будет правильным обозначить как "самоактуализатора".

Чтобы выяснить, присуще ли одаренным какое-то особое видение личностных предпосылок выдающихся достижений, был проведен однофакторный дисперсионный анализ. В качестве независимой переменной рассматривалась принадлежность испытуемого к кластеру. Как зависимая переменная выступали, во-первых, экспертные оценки интеллектуальной одаренности, во-вторых, показатели правильности решения задач. Основываясь на полученных результатах, с вероятностью $p < 0,05$ можно заключить, что между кластерами существуют различия, как в оцениваемой одаренности, так и в продуктивности решения задач.

Средние для кластеров показатели представлены на рис. 2.2 в z-баллах.

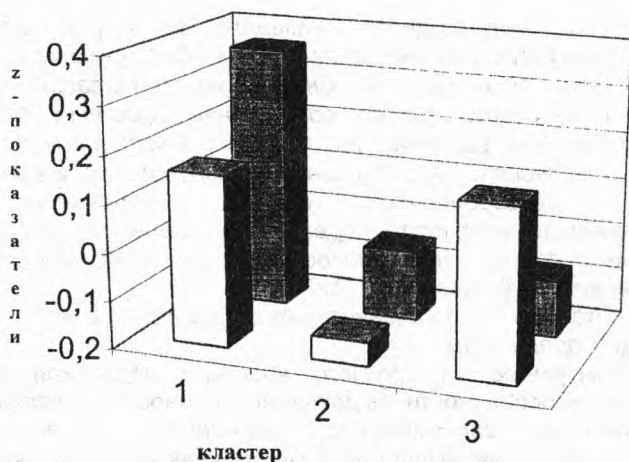


Рис. 2.2. Средние показатели одаренности в кластерах.

Показатели экспертной оценки представлены в виде светлых столбиков. Показатели продуктивности решения задач обозначены темным цветом.

Как можно видеть, для первого кластера характерны относительно высокие показатели оцениваемой одаренности и продуктивности решения задач. У представителей второго кластера оба показателя низки. Третий кластер отличается низкой продуктивностью решения задач и полученными высокими оценками интеллектуальной одаренности.

Таким образом, интеллектуально одаренные ориентированы на напряженную деятельность, саморазвитие и гибкий подход к проблемам. Испытуемые, придающие большое значение только саморазвитию, создают у окружающих впечатление одаренных, однако объективные показатели не подтверждают этого. Индивиды, ориентированные на жесткие нормы, ответственность перед собой и другими, отличаются относительно низким уровнем одаренности. Возможно, их четкая и устоявшаяся картина мира несколько сдерживает творческую инициативу.

Далее проводился корреляционный анализ связей связей показателей одаренности с измеренными личностными характеристиками. Так, продуктивность решения задач не коррелировала с ориентацией на какие-либо ценности. Однако экспертные оценки интеллектуальной одаренности оказались связанными с представленными в табл. 2.1 ценностями.

Таблица 2.1.

Корреляции экспертных оценок одаренности с ориентацией на ценности

Наименование ценности	Коэффициент корреляции
-----------------------	------------------------

Интересная работа	-,19**
Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)	-,20**
Наличие хороших и верных друзей	-,16*
Свобода как независимость в суждениях и поступках	,16*
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	,18**
Аккуратность (чистоплотность) умение содержать в порядке вещи, порядок в делах	-,23**
Непримиримость к недостаткам в себе и других	-,17*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Показатели табл. 2.1 свидетельствуют, что одаренность прямо коррелирует только с ценностями свободы и уверенности в себе. Последние можно назвать *ценностями сильного "Я"*. Следует вспомнить, что через философские концепции экзистенциализма красной нитью проходит идея о том, что только сильное и свободное "Я" может быть творческим.

Другие ценности, содержание которых связано с внешними характеристиками "хорошего студента", "благополучного человека", демонстрируют обратную корреляцию с одаренностью. Это и не удивительно, ведь данные ценности выражают стандартные ожидания большинства социальных групп к своим членам. Но хорошо известно, что творческим людям не характерен конформизм, некритичное принятие требований социального окружения.

Связь интеллектуальной одаренности с интересом к деятельности, предполагающей оперирование образами и знаками (табл. 2.2), выглядит целиком логичной. Гораздо труднее интерпретировать обратную корреляцию одаренности с интересом к природе. Возможно, одаренные студенты рассматривают эти профессии как малоинтеллектуальные и предпочитают заниматься чем-то другим.

Таблица 2.2

Корреляции показателей одаренности и интересов личности

Шкала интересов	Коэффициент		Корреляции экспертные оценки
	показатели задач	решения	
Человек-природа	-,27**		-,13*
Человек-техника	,11		-,06
Человек-человек	,00		-,05
Человек-знак	,14*		,03
Человек-образ	-,01		,20**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Интеллектуально одаренным студентам присуще общее положительное самоотношение, интегральное чувство собственного "Я", о чем убедительно свидетельствуют показатели табл. 2.3. Как видим, таким студентов отличает самоуважение, в том числе уверенность в себе,

уверенность в том, что именно их собственные решения являются источником их действий. Кроме того, для одаренных студентов характерен

Таблица 2.3

Корреляции показателей одаренности и самооотношения

Шкалы опросника самооотношения	Коэффициент корреляции	
	экспертные оценки	показатели решения задач
Интегральное (общее) самооотношение	,18**	,17**
Самоуважение (общее)	,08	,19**
Аутосимпатия (интегральная)	,03	-,01
Ожидаемое отношение со стороны других (интегральное)	,25**	,10
Самоинтерес (интегральный)	,16**	-,04
Самоуверенность	,21**	,07
Ожидаемое отношение со стороны других	,19**	,02
Самопринятие	,09	-,03
Саморуководство	,04	,16*
Самообвинение	,09	,07
Самоинтерес	,17**	,08
Самопонимание	-,09	,10

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

интерес к собственной личности, своему внутреннему миру, к мыслям и переживаниям, а также ожидаемое положительное отношение со стороны других.

Последняя связь может быть артефактом, обусловленным спецификой использованного критерия интеллектуальной одаренности – экспертных оценок. Ведь популярность в студенческой среде оцениваемого лица могла приводить как к получению высоких оценок его интеллекта со стороны однокурсников, так и к формированию ожиданий со стороны субъекта относительно положительного отношения к нему со стороны других.

Вопреки ожиданиям связей показателей интеллектуальной одаренности со свойствами темперамента не обнаружено. Возможно, одаренность может сформироваться на основе любых темпераментальных характеристик. Иными словами, индивид с любым темпераментом может достичь успеха, если он научился учитывать собственные особенности и использовать свои преимущества при организации деятельности. То есть дело не в свойствах темперамента как такового, а в сформированности индивидуального стиля деятельности.

Далее мы провели множественный регрессионный анализ методом включения. В качестве зависимой переменной рассматривались экспертные оценки одаренности, в качестве независимых – *показатели ориентации на определенные ценности, характеристики*

самоотношения, фактор "интеллектуальная зрелость". В результате было построено уравнение (формула 1).

$$y = 0,17x_1 + 0,25x_2 + 0,11x_3 \quad (1)$$

где y – экспертные оценки интеллектуальной одаренности;
 x_1 – показатель ориентации на ценности свободы и уверенности в себе;
 x_2 – показатель по фактору "интеллектуальная зрелость";
 x_3 – общее самоотношение.

Коэффициенты в уравнении приведены в стандартизированной форме. Коэффициент множественной корреляции равнялся 0,35. В графической форме полученные результаты представлены на рис. 2.3.

Рис. 2.3. Связи одаренности с личностными факторами.

Следует отметить, что обнаруженные связи личностных факторов с показателями одаренности являются слабыми. Возможно, это объясняется трудностями в измерении одаренности. Ведь ни экспертные оценки, ни интеллектуальные задачи не является удовлетворительным критерием одаренности. Данное утверждение согласуется с фактом невысокой корреляции экспертных оценок интеллектуальной одаренности и показателей решения задач ($r = 0,37$; $p < 0,001$).

Несмотря на это, нам все же удалось получить эмпирическим путем портрет одаренной личности. Ее основными отличительными особенностями являются *сильное, принимающее себя "Я"; открытость новому опыту, интеллектуальная зрелость; неприятие каких-либо заранее определенных стандартов поведения, жестких ограничивающих принципов, общепринятых взглядов*. Описанные результаты согласуются с концепциями самоактуализации А. Маслоу и психологически здоровой личности К. Роджерса.

2 ЭТАП

Данный этап работы имел целью установить динамические связи личностных факторов и проявлений одаренности. Предполагалось, что личностные предпосылки, наличествующие у студентов уже во время первого среза, должны обусловить проявление одаренности, зафиксированной с помощью второго среза. На эмпирическом уровне подтверждение данной гипотезы предполагает нахождение статистических связей между измеренными на первом этапе личностными характеристиками и полученными на втором этапе показателями одаренности.

Методика. Через два года после первого обследования проводился второй срез лонгитюдного исследования, в процессе которого было повторно опрошено 104 студента. Среди них оказалось 57 юношей и 47 девушек, средний возраст – 21,2 года.

Отметим, что как и на первом этапе, не все опрошенные ответили на все методики. Поэтому часто приведенные ниже показатели рассчитывались на основании меньшего числа случаев.

В качестве показателя одаренности участника исследования рассматривались, во-первых, экспертные оценки, данные ему однокурсниками, и, во-вторых, продуктивность решения специально подобранных задач. Методика экспертной оценки не отличалась от той, что применялась на первом этапе исследования.

Студентам были предложены следующие задачи:

-стекловидное тело медузы, сокращаясь, выбрасывает струю воды. Из-за отдачи, возникающей при каждом выбросе, тело медузы перемещается толчком в сторону, противоположную выбросу воды. Этот принцип передвижения применен в конструировании реактивных самолетов и аппаратов. Где применены в технике принципы:

- А. работы глаза;
- Б. передвижения блохи;
- В. строения зуба грызунов;
- Г. строения стебля злака.

Как косвенный показатель одаренности также был использован средний балл, то есть академическая успешность студентов.

Кроме этого, испытуемые отвечали на опросник структуры качеств экстраодаренной личности. Однако инструкция была видоизменена: опрашиваемому следовало оценить, насколько перечисленные качества свойственны ему.

Результаты. Для установления связей между измеренными два года назад личностными качествами и зафиксированными теперь показателями одаренности использовался корреляционный анализ. В табл. 2.4 приведены коэффициенты корреляции Пирсона между свойствами темперамента и академической успешностью.

Таблица 2.4

Корреляции показателей академической успешности и шкал опросника структуры темперамента В. М. Русалова

Шкала	Коэффициент корреляции
Эргичность	,31*
Социальная эргичность	,25
Темп	,21
Социальный темп	,38**
Пластичность	,35*
Социальная пластичность	,31*
Эмоциональность	-,04
Социальная эмоциональность	-,03

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Статистически значимых связей качеств темперамента и показателей экспертной оценки одаренности, а также показателей успешности решения задач обнаружено не было.

В табл. 2.5 представлены коэффициенты корреляции одаренности с самоотношением.

Таблица 2.5

Корреляции показателей одаренности и шкал опросника самоотношения

Шкала	Коэффициент корреляции		
	Экспертная оценка	Академическая успешность	Показатели решения задач
Интегральное самоотношение (общее)	,17	,30*	-,22
Самоуважение (общее)	,11	,37**	-,07
Аутосимпатия (интегральная)	-,07	,19	-,13
Ожидаемое отношение со стороны других (интегральное)	,23*	,20	-,18
Самоинтерес (интегральный)	-,04	,15	-,13

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Как видим, наиболее связанным с личностными факторами показателем одаренности оказался средний бал студента. Он коррелирует с общим позитивным самоотношением и с самоуважением.

Связей, достойных внимания со статистической точки зрения, показателей одаренности, с одной стороны, и ориентации на определенные ценности, показателей самооценки, с другой, обнаружено не было.

Однако установлены связи самооценки качеств одаренной личности с объективными показателями одаренности (табл. 2.6).

Таблица 2.6

Корреляции самооценки качеств экстраодаренной личности и показателей одаренности

Качество	Экспертные оценки	Академическая успешность	Продуктивность решения задач
1. Способность схватывать и объединять широкие области знаний.	,22	,43**	,20
2. Способность к резким скачкам мысли, к неожиданному сближению фактов и понятий, кажущимися далеко отстоящими друг от друга и ничем не связанными.	,34**	,11	-,13
3. Междисциплинарное "видение" проблемы.	,14	,38**	-,08
4. Гибкие системы кодирования и переработки информации.	,29*	,32**	-,10
5. Способность разрабатывать идеи в процессе напряженной интеллектуальной деятельности.	,16	,33**	,11

мысленно проигрывая их альтернативные варианты.			
6. Широкий кругозор, эрудированность.	,10	,24*	,07
7. Установка на самостоятельное устранение противоречий в процессе творческого поиска.	,17	,37**	-,13
8. Предрасположенность к интуитивному видению оптимального решения проблем глобального масштаба.	,05	,29*	-,19
9. Одержимость познания.	,18	,38**	,07
10. Способность предвосхитить конечный результат, прямо не следующий из исходных данных.	,25*	,27*	-,02
11. Способность организовывать и обобщать имеющуюся информацию.	,11	,38**	,09
12. Способность к творческим преобразованиям (действительности и условий задачи).	,20	,31**	,06
13. Развитая потребность в достижении успеха в деятельности.	,08	,35**	-,04
14. Склонность высказывать собственное отношение к чему-либо безотносительно к ожидаемой реакции слушателей.	,24*	,16	-,41**
15. Самодостаточность.	,19	,26*	-,01
16. Приоритет нравственных последствий открытий в различных сферах познания (наука, техника и т. д.).	,28*	,16	,00
17. Бескорыстный труд души на благо людей, общества.	,16	,12	-,30*
18. Ответственность за настоящее и будущее своей Родины.	,15	-,09	-,29*
19. Страстная увлеченность своим делом.	,12	,36**	,18
20. Уважение чести и достоинства других людей.	,03	,23*	-,07
21. Самоуважение.	-,05	,31**	-,04
22. Уверенность в своих силах и способностях.	,03	,37**	,03
23. Способность к самонаблюдению, получению объективной информации о себе.	,04	,24*	,10
24. Способность к анализу своих качеств и учету их при определении личностных целей.	,26*	,31**	,04
25. Чувство собственного достоинства, самоуважение, честность перед самим собой.	-,06	,19	,33*
26. Способность к эмоциональной	,07	,34**	,03

саморегуляции (выдержка, уверенность в себе в экстремальных ситуациях).			
27. Стремление к саморазвитию.	,17	,37**	,03
28. Осознанная потребность в постоянном совершенствовании собственной личности.	,01	,37**	,09
29. Целеустремленность в выборе жизненных ориентиров, идеалов самосовершенствования.	,09	,25*	-,06
30. Способность к разработке эффективных программ личностного роста (развития своих нравственно-интеллектуальных возможностей).	,07	,24*	-,20

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

В табл. 2.6 представлены только те пункты опросника структуры качеств одаренной личности, которые статистически значимо коррелируют хотя бы с одним из показателей одаренности. Отметим, что пункты с 1 по 12 описывают характеристики, принадлежащие фактору интеллектуальной зрелости, пункты 13-20 относятся к фактору духовности, пункты под номером 21-30 раскрывают содержание фактора уровня развития самосознания.

Следует отметить, что результаты второго этапа представленного исследования в определенной степени противоречивы. С одной стороны, обнаружены связи объективных индикаторов одаренности с переменными, относящимися к трем гипотетическим личностным факторам развития одаренной личности: интеллектуальной зрелости, уровню развития самосознания, духовности. Можно утверждать, что полученные эмпирические результаты согласуются с ранее представленной в монографии теоретически построенной моделью развития одаренной личности.

С другой стороны, различные показатели одаренности различным образом динамически связаны с личностными переменными. Этот факт подтверждает вывод первого этапа лонгитюда о недостаточности используемых внешних критериев одаренности. Поэтому важной проблемой, которую призваны решить будущие исследования, становится усовершенствование методики фиксации уровня одаренности.

Ведь ни один из используемых ныне показателей не является бесспорным. Так, уровень интеллекта не может быть внешним критерием одаренности, поскольку входит в ее структуру как компонент. Специалисты согласны в том, что показатели академической успешности зависят от многих посторонних факторов. Вероятно, экспертные оценки как один из наиболее часто используемых критериев, могут быть валидными только для оценки индивидов, имеющих реальные значительные достижения, в первую очередь в профессиональной сфере или в сфере

профессионального обучения. Таким образом, необходима разработка сложного *комбинированного критерия одаренности*.

Перспективы продолжения исследования также видятся в изучении роли *базовых свойств личности и мотивации в развитии одаренности*. Целиком обоснованной также выглядит гипотеза о зависимости творческих достижений от ведущей мотивацией личности: интересами, доминированием мотивации достижений. Необходимо также установить специфику личностной структуры одаренных в зависимости от специфики одаренности.

2.3. Психологические особенности проявления личностных факторов развития технической одаренности на этапе ранней юности

Определение психологических особенностей развития нераскрытой одаренности, то есть одаренности, которая еще не реализована в социально-значимой деятельности, сопряжено с рядом трудностей. Во-первых, современное состояние методологии поставленной проблемы не позволяет решить ее эффективно. На данное время нет уверенности в том, что выделенные в научной литературе составляющие того или иного типа реализованной одаренности, могут быть основой её идентификации еще в нераскрытом состоянии. Примером могут служить исследования Е.П.Торренса, в которых была отобрана группа детей с высоким показателем интеллекта. Но, исследуемые из его выборки, в зрелые годы не стали известными учеными или изобретателями. Похожий результат на основе своих ранних работ получил и исследователь одаренности Н.С.Лейтес (1960), который, идентифицируя одаренность в детском возрасте, за критерии брал не только интеллектуальные характеристики, но и некоторые личностные свойства.

Таким образом, использование суммы определенных признаков технической одаренности, которая нашла свое воплощение в реальных достижениях, является неэффективным при идентификации потенциальной одаренности этого типа в детском и юношеском возрасте. Из этого следует, что идентификация одаренности должна учитывать диапазон возрастных особенностей и основываться на индивидуальных возможностях личности. К тому же, трудность диагностирования потенциальной одаренности состоит еще и в том, что «индивидуальное и возрастное в развитии человека проявляются совместно, и симптомы их могут быть одинаковыми» (Лейтес Н.С., 2003). Уникальная своеобразность одаренного человека состоит, как правило, в необыкновенной комбинации различных структур, на фоне которых возникает совсем новое качество.

Во-вторых, на сегодняшний день имеет место и методическая проблема, в основном тестовая валидность. Нет гарантии в том, что,

используя тестовые методики, мы получаем достоверные характеристики тех реалий, на диагностику которых они направлены.

Но, при всем этом, проблема выявления психологических особенностей развития одаренной личности на определенном возрастном этапе не теряет острой актуальности. Ее решение позволит не только спрогнозировать развитие одаренной личности, создать благоприятные условия для ее становления, но и пролить свет на ряд теоретико-концептуальных вопросов, связанных с этой проблемой.

Объектом нашего исследования является технически одаренная личность в раннем юношеском возрасте. Предметом – психологические особенности проявления личностных факторов ее развития. Определение указанных особенностей в нашем исследовании проводилось с целью выявления силы их влияния на раскрытие одаренности этого типа. Это обуславливает постановку таких задач исследования: 1) определить структурные компоненты технической одаренности в указанном возрасте и соответственно им сформировать комплекс психодиагностических методик; 2) выявить особенности развития технически одаренных старшеклассников; 3) установить наличие факторов, влияющих на развитие одаренной личности в исследуемом возрасте и охарактеризовать их.

2.3.1. Проблема определения технической одаренности в юношеском возрасте

Хронологические границы юности в психологической литературе определяются по-разному. Чаще всего психологи выделяют раннюю юность, или старший школьный возраст (14-15 – 17-18) и позднюю юность (от 18 до 23-25 лет). Психологическое содержание этапа юности связывается с интенсивным развитием самосознания и интеллектуальным созреванием личности. В этом возрасте перед личностью возникают различные социальные проблемы, связанные с необходимостью выбора жизненной ориентации, решения задач профессионального самоопределения и включения в многоаспектную жизнь общества.

Динамика развития личности в юношеском возрасте зависит от ряда условий. Одним из них являются особенности общения с субъективно значимыми для юношей людьми, которые существенно могут влиять на процесс самоопределения личности. В юношеском возрасте одаренная личность, как правило, имеет идеал творческой личности, к которому примеряет свое "Я", рисует свой идеальный образ. С целью наиболее полного использования своих возможностей, юноши упрямо и осознанно стремятся к самосовершенствованию.

В формировании психических процессов отмечаются новообразования, связанные с развитием абстрактного и логического мышления. Мышление юношей становится более последовательным и обоснованным. Именно для этого возраста характерно употребление эпитетов творческого мышления: проникновенность, критичность, скорость. Юноши и девушки имеют возможность овладевать научными способами

познания, высоким уровнем обобщения, абстрагирования, имеют тенденцию к причинно-следственному объяснению явлений, могут доказывать и аргументировать свои взгляды, мысли. Познавательные интересы становятся более дифференцированными, широкими и произвольными. "В старших классах интерес к учебному предмету перерастает в интерес к науке, которую данный учебный предмет подает" (Н.Д.Левитов, 1955, с.64). Дифференциация учебных интересов, сконцентрированность умственной работы на интересной области знаний в ранней юности влияют на развитие некоторых индивидуальных особенностей мышления: у молодежи, например, увлекающейся техническим творчеством, проявляются черты конструктивно-технического мышления.

Относительно развития технического понимания интересным есть исследование В.Нейбауера. Обобщая его данные и данные других исследователей, В.Е.Смирнов наметил три стадии развития технической одаренности, в результате чего сделал вывод: "тот, кто до 15 лет не показал себя "техником", и в дальнейшем им не будет" (В.Е.Смирнов, 1929, с.29; с.144).

С.М.Василейский (1962), А.Г.Ковалев, В.Н.Мясищев (1960) также отмечали, что интерес к технике и технические способности проявляться довольно рано. Существует закономерность: специальные способности проявляются раньше, чем общие. На это указывает и В.Н.Дружинин, отмечая более ранний социальный запрос специальных способностей, для проявления же общих способностей нужно пройти длинный процесс социализации и включения в соответствующую сферу человеческой деятельности (В.Н.Дружинин, 1999, с.271).

Важным свойством технических способностей, изобретательства выделяется наблюдательность (М.Г.Давлетшин, 1971; А.Г.Ковалев, В.Н.Мясищев, 1960; Н.Д.Левитов, 1958; П.М.Якобсон, 1964 и др.). В юношеском возрасте наблюдения становятся более целенаправленными и систематическими, проявляется способность к долговременному напряженному вниманию. Воображение приобретает творческий характер, наполняется "духом" творческой любознательности и изобретательства. В исследованиях Л.С.Выготского (1991) показано, что в юношеском возрасте при построении образов воображения все больше учитываются условия и законы объективной действительности.

Общими основаниями одаренности выступают высокие уровни духовного (сферы ценностей и смыслов), психического развития и интеллектуальной зрелости личности (М.А.Холодная, Р.А.Семенова, 1993, 1998). Указанные сферы личности наиболее интенсивно развиваются в юношеском возрасте, в конце которого можно говорить об их прочности.

Специфика *интеллектуальной зрелости* личности состоит в том, что знание и понимание обо всех объективных явлениях и свойствах предметов преломляются сквозь призму индивидуальных, личностных впечатлений, призму личностно-познавательного опыта. В юношеском возрасте такая зрелость продолжает активно формироваться. В.А.Роменец указывал, что

“индивидуальная переработка впечатлений здесь (в юношеском возрасте) обнаруживается довольно ярко, и на первый взгляд кажется, будто она далеко отводит человека от действительности. Тем не менее, этот отход является вместе с тем и проникновением в действительность. Проявление стремления к этому проникновению и есть отрицание будничного. Иначе говоря, выступление против будничности есть обратной стороной пылкого порыва к новому, в чем обнаруживается “дух отрицания” и “дух творчества” (В.А.Роменец 1971, с.63).

Исследователями юношеского возраста отмечается, что этот этап в развитии личности характеризуется интенсивным развитием *самосознания*, адекватной оценкой индивидуальных возможностей и общественных условий. В этом возрасте в процессе развития личности отдельные проявления самосознания становятся центральными потребностями личности. Острая актуализация потребности в процессах самосознания часто проходит под влиянием сильных эмоциональных переживаний, на которые богат юношеский возраст. Такая потребность стимулирует стремление к самосовершенствованию, целенаправленному изменению своей индивидуальности. Самосознание уже не просто отражает особенности формирования личности, а и само активно влияет на процесс ее становления. Приобретенные характеристики самосознания на этом этапе в значительной мере определяют дальнейшее развитие личности в целом.

Для старшеклассников характерна потребность занять внутреннюю позицию взрослого человека, что предусматривает существенную перестройку личности, направленной на построение новой идентичности (Л.И.Божович, 1979). Юность – пора формирования мировоззрения как системы взглядов на общество, природу, на принципы и правила поведения. Юношеский возраст характеризуется более четкой структурированностью, углублением и большей организованностью мотивов поведения. Более остро для юношей и девушек встает вопрос о смысле жизни: конкретные жизненные задачи соотносятся с учебной деятельностью, выбором профессии, будущей общественной жизнью и, следовательно, с работой над самосовершенствованием своей личности.

Вообще считается, что к полноценному становлению личности приводят поиски и сомнения, которые характерны юношескому возрасту. Те, кто прошли через них, имеют более глубокое мышление, становятся в большей мере независимыми, творчески подходят к делу. Эти качества позволяют разрешать проблемы и принимать самостоятельные решения в сложных ситуациях. Такая решительность и самостоятельность часто не наблюдается у тех, у кого процесс формирования личности проходит на этапе ранней юности более легко.

Юношеский возраст – период цементирования *ценностных ориентаций*, которые являются одной из важных психологических характеристик зрелости личности, и потому теснейшим образом связаны со смыслом человеческого бытия. Как одно из центральных личностных

образований, ценностные ориентации отражают сознательное отношение человека к социальной зрелости, а поэтому определяют широкую мотивацию его поведения и существенно влияют на все стороны деятельности (Б.Г.Ананьев, 2001; Н.И.Иванцев, 2001; И.С.Кон, 1989; Н.О.Кордунова, 2000; О.Л.Музыка, 1997 и др.). Таким образом, развитие ценностных ориентаций тесно связано с развитием направленности личности. В ряде исследований отмечается наличие сензитивности для образования ценностных ориентаций как стойкого свойства личности на этапе юношества, что содействует становлению мировоззрения и направленности отношения к окружающей действительности (Н.А.Волкова, В.Д.Ермоленко, Н.О.Кордунова, Б.С.Круглов, А.Л.Музыка, А.С.Шаров и др.). Благодаря стремлению к самосовершенствованию, посредством собственной деятельности, личность выступает "как субъект собственного развития, который сознательно избирает свой дальнейший жизненный путь, готовясь к той деятельности, с помощью которой он собирается найти свое место в общественной трудовой жизни и активно изменять условия, обстоятельства своей жизни" (Костюк Г.С., 1988).

Такого рода активность личности связана с реализацией креативного потенциала. В развитии креативности (а она касается всех сфер деятельности личности) В.Н.Дружинин (1999) выделяет две фазы. На первой фазе основным механизмом формирования креативности выступает уподобление взрослому. Именно в юношеском возрасте на основе "общей" креативности формируется "специализированная", связанная с определенной сферой человеческой деятельности. Значимую роль в ее формировании играет профессиональный образец. Юноша выбирает для себя "идеальный образец" творца, которому он стремится уподобляться (вплоть до отождествления). Данная фаза, по мнению В.Н.Дружинина, завершается "опровержением продукции наследования" и отрицательным отношением к бывшему идеалу. Вторая фаза – это фаза "оригинального творчества". Индивид или задерживается на фазе уподобления навсегда, или же переходит к "оригинальному творчеству". С таким мнением согласны и другие исследователи. Например, В.А.Роменец считал, что "уже в молодом возрасте в процессе овладения специальностью ярко начинают вырисовываться индивидуальные черты творца" (Роменец В.А., 1971, с.68).

Как ведущая проблема юношеского возраста – проблема смысла жизни, приводит к осмыслению глобальных вопросов, связанных с личностными ценностями и смыслами, с духовным развитием субъекта. Центральным моментом выступает определение механизма формирования единой картины мира, в которой неразрывны научное и социальное, техническое и гуманитарное, личностное и общественное и собственный стиль научно-технического мышления.

Основываясь на собственной картине мира, юноши решают проблему профессионального самоопределения и превращения будущей профессии в форму индивидуальной жизни, что является важнейшим механизмом

формирования человеческой личности как активного, деятельного, а значит и ответственного субъекта.

2.3.2. Структурно-содержательные компоненты технической одаренности

Традиционные подходы к идентификации одаренности четко продемонстрировали, что ни высокий уровень интеллекта, ни высокий уровень креативности не могут быть надежными индикаторами одаренности. Современные ведущие отечественные и зарубежные исследователи считают, что проявления одаренности выражаются не только в более совершенных способах деятельности, основанных на способностях, но и в их взаимосвязи с особенностями личностных ресурсов (положительным "образом Я", высоким уровнем мотивационной включенности в деятельность и т.п.).

Понимание этого привело к появлению комплексных теорий одаренности (Н.С.Лейтес, А.М.Матюшкин, В.А.Моляко, Дж.Рензули, Р.А.Семенова, Р.Стернберг, М.А.Холодная и др.). Эти теории доказывают, что одаренных лиц характеризуют потребность в умственном поиске и интеллектуальной нагрузке, что теснейшим образом связано с потребностно-мотивационным компонентом личности.

Познавательная потребность, по Н.С.Лейтесу, как относительно самостоятельная и независимая, "стоит на трех "китах": активности, потребности в самом процессе умственной деятельности и удовлетворении от умственного труда" (Н.С.Лейтес, 1996, с.65). Концепцию творческой одаренности, в которой заложена схожесть психологической структуры одаренности с "основными структурными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие человека" сформулировал А.М.Матюшкин (1991, с.30). Основными структурными компонентами творческого потенциала одаренного ребенка автор выделяет: познавательные потребности; исследовательскую активность; возможность достижения оригинальных решений; глубину прогнозирования; способность к созданию идеальных эталонов. Все эти компоненты составляют единую интегративную структуру одаренности, которая обнаруживается на всех уровнях индивидуального развития. Рассматривая одаренность, В.А.Моляко (1991) в подсистеме творческой одаренности выделяет установку на достижение намеченных результатов, объединенную с преодолением разнообразных барьеров и трудностей внешнего и внутреннего характера. Кроме указанной подсистемы автор выделяет еще и подсистемы задатков, высокоинтеллектуальных способностей и способности к творчеству. Ведущими компонентами именно технической одаренности, согласно Р.А.Семеновой-Пономаревой (1996, 1998), выступают потребностно-мотивационные и когнитивно-интеллектуальные структуры. Критериями базовых проявлений технической одаренности выступают: интенсивность познавательной потребности в сфере науки и техники; способность к

проблематизации и научно-техническому анализу; ценность полученного результата; "легкость" реализации (воплощения) идеально-ценностного способа решение.

Следовательно, мотивация как совокупность побуждений, которые вызывают активность субъекта и определяют его направленность, вызывает заслуженный интерес в обсуждении проблемы одаренности. Известны примеры, когда человек одержимый желанием достичь поставленной цели, проявляя настойчивость, как правило, достигает успеха. Состоявшиеся одаренные люди выделяются именно высоким уровнем увлеченности своим занятием, наличием доминирующего мотива, который подчиняет себе все другие мотивы и побуждения. Но, обратим внимание, что мотивация соревнования и мотивация социального одобрения могут блокировать самоактуализацию личности, усложнять проявления ее творческих возможностей. Тем самым, наличие именно внутренней мотивации, личной увлеченности и свободы активности личности являются основным признаком творческой личности.

Таким образом, характеристикой, а также и условием процесса творчества, является свобода в психологическом понимании. Это свобода активности личности, которая имманентна ее духовности. Для творчества необходима мотивация достижения, возникающая на основе внутренней свободы индивида.

В научной литературе также довольно часто упоминается об особенностях "Я-концепции" творческой личности, которая характеризуется уверенностью в своих способностях и силой характера. Для психологов все более очевидным становится тот факт, что успехи человека не меньше зависят от представлений его о своих способностях, чем от самих этих способностей. Структурно-функциональные и содержательные характеристики "Я-концепции" преимущественно определяются спецификой самооценки, притязаний, социально-психологических ожиданий и оценочных отношений к другим людям.

Наиболее разработанной категорией в структуре "Я-концепции" является самооценка, выполняющая особую роль в раскрытии одаренности. По данным Терборг и др., самооценка надежный показатель, позволяющий прогнозировать усилия индивида и результаты его деятельности (цит. по Р.Бернс, 1986, с.266). На начальных этапах формирования личности бесспорна зависимость самооценки от социальной ситуации развития ребенка, внешних влияний на него, в дальнейшем же она начинает играть самостоятельную роль, отражаясь во всех жизненных проявлениях человека.

Общепризнанный факт, что социальный опыт, приобретенный ребенком в процессе обучения и воспитания, является главным источником психического развития. Биологические факторы (генетические, морфологические, физиологические) выступают условиями, обеспечивающими возможности развития психики. Эти условия в ходе онтогенеза изменяются, создавая на каждом этапе специфические

предпосылки для усвоения качественно нового опыта и формирования новых психических возможностей. Так, в структуру индивидуального опыта, который включает социальные и биологические факторы, М.А.Холодная (1997) включает подструктуры когнитивного опыта, метакогнитивного опыта (регуляторная система психики), интенционального опыта (мотивационная система) и группы интеллектуальных способностей.

На фоне социально обусловленного развития человека с возрастом уменьшается влияние общего предиктора развития одаренности – темперамента. В работах В.М.Русалова, С.И.Дудина, Э.А.Голубевой, Л.И.Полтавцевой и других исследователей определяется, что свойства нервной системы являются существенными личностно-типологическими предпосылками общих способностей, а значит и одаренности, поскольку последняя представляет собой своеобразный ансамбль способностей. В работе Л.И.Полтавцевой (1994) доказано, что темперамент человека выступает в качестве условия формирования творческих способностей. В виду того, что темпераментальные характеристики, преломляющие и трансформирующие социальные влияния на человека, органически включены в одаренность как фактор развития, проблема обусловленности способностей характеристиками темперамента также представляется важной при изучении особенностей раскрытия потенциальной одаренности.

Последние исследования, на основе которых расширено понимание природы одаренности, подчеркивают взаимосвязь индивидуальных свойств личности и способностей, что в конечном итоге и приводит к интегрированности психики (К.А.Абульханова-Славская, Л.Л.Гурова, В.Н.Дружинин, В.Э.Смирнов, О.Э.Тихомиров, В.Д.Шадриков и др.). Неслучайно интегральную способность к принятию решений Л.Л.Гурова классифицирует как характерологическую особенность одаренной личности: "Одаренная личность не может реализоваться без этой способности, ее потенции останутся нераскрытыми, активность – нерезультативной" (Л.Л.Гурова, 1991, с.15). Указанная способность проявляется как регуляторная функция творческого мышления, его самоорганизация.

Итак, резюмируя вышесказанное, целесообразно при выявлении психологических особенностей проявления факторов развития технически одаренной личности в юношеском возрасте акцентировать внимание на особенностях следующих структурных компонентов технической одаренности:

- интеллектуальных образований;
- потребностно-мотивационной сферы;
- структур самосознания;
- характеристик темперамента;
- технических креативных способностей.

Вместе с тем, необходимо учитывать, что одаренность не сводится к простой сумме особенностей указанных выше характеристик. Вследствие этого важно из полученной мозаики результатов вывести общую

характеристику одаренной личности в юношеском возрасте. Уникальная своеобразность одаренного человека – не в высочайших количественных показателях развития тех или иных способностей и психических функций, а в том, что это, как правило, своеобразная комбинация, необычный сплав человеческих способностей, на фоне которых возникает совершенно новое качество. И именно в нем проявляется специфика уникальной неповторимости организации внутреннего мира одаренной личности, позволяющей достигать экстраординарных результатов (вершин творчества).

2.3.3. Особенности проявления технической одаренности в юношеском возрасте

Соответственно выделенным структурным компонентам технической одаренности был сформирован комплекс психодиагностических методик, с помощью которого обследовано около 200 учеников лицейных и специализированных классов. Указанный комплекс методик реализован и на учащихся двух 10-х классов общеобразовательной школы. Из опрошенного контингента отобрано 18 лиц, идентифицированных технически одаренными. Идентификация одаренности проведена на основе принципов уровневой идентификации технической одаренности в юношеском возрасте (О.В. Зазимко, 2003), анализа результатов достижения в научно-технической сфере, а также экспертной оценки учителями-предметниками исследуемых учеников относительно уровня развития их технической одаренности.

Обработке были подвергнуты все полученные результаты в целом, а также результаты исследования лиц, идентифицированных технически одаренными, отдельно. Таким образом, сравнительному анализу подвергнуты результаты двух групп, которым были присвоены коды "контрольная" и "одаренные" соответственно. Обратим внимание, что из группы "контрольная" не изъяты результаты диагностики учеников, идентифицированных технически одаренными, что позволяет с большей точностью выделить особенности проявления их одаренности.

Реализация методов анкетирования и беседы позволила установить, что наибольший интерес в группе "одаренные" (33,3%) и у довольно большого процента "контрольной" группы (11,8%) вызывает работа на компьютере. Заметим, в группе "одаренные" в ответах встречаются оговорки и дописки, что такая работа связана с программированием, а играть в компьютерные игры они не любят. В контрольной группе работа на компьютере – это в первую очередь игра в компьютерные игры. Второе, наиболее весомое в процентном выражении (в "одаренных" 22,2% и в "контрольной" группе 14,7%) занятие связано с чтением, анализом прочитанного, решением логических задач, кроссвордов, либо просто раздумья с фантазированием. На третьем месте в списке интересов для группы "одаренных" (22,2%) находится занятие музыкой: профессиональная исполнительная деятельность и просто увлеченность. Для "контрольной" группы более характерны занятия спортом (26,5%). Интересно, что в

“контрольной” группе значительный процент имеют пункты развлекаться, отдыхать и спать, которые в группе “одаренных” не были выявлены. Почти третья часть “контрольной” группы (27,9%) не дала ответа на поставленный вопрос, в группе “одаренных” все исследуемые имеют осознанные интересы.

Установлено также, что наибольший процент появления стремления к поиску новых оригинальных решений проблем научно-технического характера во всех исследуемых группах приходится на возраст с 9 до 14 лет. Но в группе обычных школьников наблюдается увеличение возраста появления интереса к НТТ ближе к 14 годам, либо же этот интерес не возник вовсе. У всех школьников, идентифицированных как технически одаренный, интерес к НТТ появился до 14 лет, причем у 16,7% указанный интерес возник в период с 4 до 6 лет. Выявленная закономерность совпадает с исследованиями А.Г.Ковалева, В.Н.Мясищева, С.М.Василейского, В.Э.Смирнова и других, которые указывали на ранние проявления технической одаренности.

При анализе ответов на вопрос о причинах (толчке) повышенной заинтересованности научно-техническим творчеством, привлекает внимание ярко выраженный познавательный интерес во всех группах (“одаренные” – 16,7%, “контрольная” – 20,6%). Понятно, что часть познавательного интереса присутствует и в других выделенных вариантах ответов, таких как конструирование, моделирование, знакомство с техническими устройствами, при желании реализовать свою идею и т.п. При значительных процентах указанного параметра в обеих исследуемых группах, привлекает внимание практическая направленность и субъективная значимость познавательного интереса в группе “одаренные” сравнительно с “контрольной”. Так, в группе “одаренные” первые проявления интереса встречаем в “конструировании авиамodelей”, “увлеченности военной техникой” “передельвании самолета в вентилятор”, и т.п. В “контрольной” группе наиболее часто встречаются ответы, содержательно не объясняющие интерес, это большей частью ответы, имеющие одно слово: “интерес” или “любопытство”. Развернутые ответы указывают на познавательную любознательность, а не на стремление создать что-либо новое: “любил разбирать игрушки на составные части”, “интересно, что из чего сделано” и т.п. Есть также другие ответы: “меня заинтересовала электронная техника”, “на каникулах я помогаю дедушке-столяру”, но в них также не отображается субъективная значимость деятельности. Некоторые ответы одаренных говорят о неосознанных стремлениях: “это мой мир”, “ближе к сердцу”, “не видел ничего лучшего”, “в научно-технических науках есть что-то такое, что мне нравится, я не знаю что”. Заинтересованность научно-техническим творчеством в группе “одаренные” обусловлена также посещением технического кружка, знакомством с достижениями выдающихся людей, желанием реализовать собственную идею, а также перспективностью технического образования, с помощью которого учащиеся надеются на более полное проявление своих возможностей и создание своего определенного социального статуса.

Следует отметить, что все старшеклассники, идентифицированы технически одаренными, имеют определенный идеал личности. Многие из них (27,8%) свой идеал представляют в виде обобщенного портрета. Большинство "контрольной" группы (66,2%) указали, что идеала не имеют. Указанные данные находят подтверждения в исследованиях Н.М.Гнатко (цит. по Дружинину В.Н., 1999, с.236-239), который обнаружил, что в креативных подростков преобладает тенденция к выбору образца для подражания, а некреативы этот образец не находят и не пытаются найти.

Обращает на себя внимание то, что "одаренные" фактически не ощущают, или, как некоторые из них отмечают, возможно, не замечают внешнего давления на собственную деятельность. Если же такое давление ощущается, то классифицируется оно не чрезмерным, а в виде родительского контроля. Таким образом, можем допустить, что для "одаренных" более характерно воспитание без принуждения или исследуемые указанной группы иначе воспринимают и относятся к внешнему контролю их деятельности.

Анализ выделенных учениками типов отношения к неудачам в поиске новых решений научно-технических проблем показывает, что никто из группы "одаренных" не оставляет задачу нерешенной, хотя при этом и встречаются неконструктивные формы поведения типа "огорчаюсь" или даже "не контролирую себя". Это характеризует "одаренных" как настойчивых в достижении своей цели. Около половины учеников из "контрольной" группы могут "забросить" нерешенную задачу в "темный угол" и заняться другими делами.

Кроме указанных отличий в группе "одаренные" по каждому вопросу анкеты приводятся более разнообразные ответы, напротив, в контрольной группе наблюдаются однотипные ответы. Эти факты говорят о большей насыщенности индивидуально-познавательного опыта одаренных учащихся.

С помощью методики неоконченных предложений были выделены некоторые особенности самосознания исследуемых учащихся. Качественный анализ окончаний предложений, указывающих на отношение к культуре, социуму и будущему, позволил определить специфику восприятия и репрезентации мира технически одаренными старшеклассниками. Сходные особенности были отмечены и в исследованиях М.А.Мельник (1996). По мнению "одаренных" мировая гармония недостижима, ее часто усматривают в хаосе, кроме того, она находится в души каждого человека, она "... может как привлекать, так и отталкивать от себя людей". "Одаренные" верят, что культура "это большая сила" и что она "изменит мир", хотя традиции своего народа считают либо "интересными", либо же "не очень важными", "ничего не значащими". Заканчивая предложение "Мир представляется мне ...", одаренные намного чаще ровесников используют в своих ответах метафоры, признавая безграничность мира. Но окончания предложений имеют пессимистический окрас (подчеркнем: при преобладающей количественной позитивности): "... грязным раем", "большой грудой грязи", "... как совокупность проблем человечества" и т.п.

Наблюдается интересный факт: в "контрольной" группе исследуемые избегают окончания предложений "В обществе я ..." и "Я вижу себя в картине мира ...". Указанные предложения в данной группе часто остаются без окончаний, или же встречаются приписки – "на данный вопрос отвечать не буду". Имеющиеся окончания этого предложения указывают на конкретный социальный статус: "... пацан", "... простая девушка", "... ученик школы" и т.п. "Одаренные" в картине мира себя видят "... маленькой черной точкой на черном фоне", "... песчинкой в океане", "маленьким котиком", или же "... не лишним", "... художником, который ее написал". Можно утверждать, что полученные результаты говорят о большей социальной определенности старшекласников, идентифицированных как технически одаренные.

Таким образом, при качественном анализе данных, полученных с помощью методики неоконченных предложений, наблюдаются значимые отличия между исследуемыми группами, что говорит о специфике восприятия и репрезентации мира учениками, идентифицированными технически одаренными.

Сравнивая данные, полученные с помощью опросника структуры темперамента В.Русалова, мы можем констатировать, что технически одаренным старшекласникам, сравнительно с их ровесниками, более характерны потребность в освоении предметного мира, стремление к умственной и физической работе, стремление к созданию разнообразия форм предметной деятельности. Им присущи более высокие уровни социального темпа и скорости переключения с одних способов мышления на другие в процессе взаимодействия с предметной средой. Они отличаются также более высокой чувствительностью при предметной деятельности. Технически одаренные старшекласники имеют более низкую потребность в социальных контактах и вовлеченности в социальную деятельность, а также ниже чувствительность к неудачам в общении и к оценкам окружающих людей. Выявленные закономерности не противоречат теоретико-концептуальному представлению о технической одаренности в юношеском возрасте. Но, следует подчеркнуть, что установленные закономерности имеют исключения. Поэтому при рассмотрении единичного случая одаренности не возможно руководствоваться только указанными характеристиками.

Результаты, полученные с помощью методики диагностики структуры интеллекта (Р.Амтхауэр), указывают на банальный факт важности наглядных способностей в становлении технической одаренности. Но, следует отметить и еще один интересный для изучения технической одаренности факт, который свидетельствует о наличии высокой комбинаторной способности, подвижности мышления, понимании связи на вербальном материале у старшекласников, идентифицированных технически одаренными. В целом уровень общего показателя интеллекта в группе одаренных значительно выше, чем у их ровесников.

Показатели некоторых методик, диагностирующих личностные качества, сгруппированы в сводную таблицу (табл. 2.7). Полученные данные

говорят о том, что учащимся, идентифицированным как технически одаренные, присущи более высокие уровни познавательной потребности в области науки и техники, потребности в достижениях и адекватная самооценка.

Таблица 2.7

Сравнительная статистика показателей личностных качеств (в %)

Личностные качества	Уровень развития	"одаренные"	"контрольная"
Самооценка	завышенная	22,22	23,53
	адекватная	77,78	76,47
	низкая	0	0
Потребность в достижениях	высокий	50,00	26,47
	средний	44,44	54,41
	низкий	5,56	19,12
Интенсивность познавательной потребности	высокий	22,22	13,24
	средний	55,56	50,00
	низкий	22,22	36,76

Результаты обработки данных, полученных после первого этапа использования авторской методики диагностики способности к поиску научно-технических решений, предусматривающего диагностику готовности к поиску научно-технических решений, представлены в таблице 2.8.

Таблица 2.8

Сравнительная статистика уровня готовности к поиску НТР (в %)

Выделенный уровень	"одаренные"	"контрольная"
непонимание проблемы (Н)	6,35	11,77
Способ отхода от научно-технических решений		
импунитивное решение (ИМ)	9,13	20,50
экстрапунитивное решение (ЭК)	5,56	34,03
интропунитивное решение (ИН)	22,22	24,16
Способ решения проблемы научно-техническим способом		
поиск задачи научно технического решения (З)	50,79	9,24
решение научно-технической проблемы (П)	5,95	0,21
Общая сумма ответов	252	952

Данные таблицы 2 свидетельствуют о том, что "одаренные" старшеклассники, чаще дают ответы, содержащие решения проблемы научно-техническим способом. В ответах, имеющих отход от научно-технического способа решения, предоставляется значительное преимущество интропунитивным решениям, при которых реакция направлена на решение проблемы, за которое они берут на себя ответственность. Реализация данной методики позволила также установить, что ученики, идентифицированные как технически одаренные, имеют сравнительно с ровесниками более высокие уровни понимания и решения научно-технической проблемы.

В субъективной оценке технически одаренными и обычными старшеклассниками качеств ума изобретателя и качеств собственного ума также наблюдаются некоторые различия. Например, к наименее характерным особенностям ума изобретателя "одаренные" отнесли "склонность к сомнениям" (12,2%). С такой оценкой с ними соглашаются и

исследуемые с "контрольной" группы (7,7%). Но, обращают на себя внимание контрастные взгляды "контрольной" группы и "одаренных" относительно эстетических характеристик "ощущение гармонии" и "чувство юмора", которые "контрольной" группой занесенные к наименее, а "одаренными" к наиболее характерным особенностям интеллекта изобретателя. Наиболее характерными качествами ума изобретателя "одаренные" считают: "генерирование идей", "интуитивность", "нестандартность мышления", "яркое воображение". Такой взгляд "одаренных" на характеристики ума изобретателя не противоречит исследованиям процесса творческого технического мышления Г.С.Альшутллера, Г.Я.Буша, Б.М.Кедрова, В.А.Моляко и других.

Наименее характерными особенностями своего интеллекта "одаренные" считают "инертность мышления", "практические умения", "склонность к сомнениям", "прогнозируемость", "распределение внимания", "систематичность мышления", "словесно-логическую память". "Гибкость интеллекта", "нестандартность мышления" и "практическую сообразительность" "одаренные" относят к присущим характеристикам собственного интеллекта. Привлекает внимание неоднозначная оценка "практической сообразительности" и "практических умений". "Одаренные" считают, что "практические умения" не характеризуют их интеллект, а "практическая сообразительность" является наиболее характерной его особенностью. Данный факт совпадает с пониманием творческого технического мышления изобретателями М.Трингом и Э.Лейтуэйтом (1980). Обычные школьники "практические умения" относят к наиболее характерным чертам собственного интеллекта.

На основе проведенного анализа установлено, что одаренные имеют более адекватное, чем их ровесники, понимание процесса творческого технического мышления, и можно предположить, что они имеют все необходимые качества собственного интеллекта, которые обеспечивают процесс указанного типа мышления.

Таким образом, при аналитическом сопоставлении эмпирических данных, полученных на группе "одаренных" старшеклассников и контрольной группе были выявленные некоторые особенности проявления технической одаренности в юношеском возрасте. Более глубокий статистический анализ позволил раскрыть личностные факторы развития этого типа одаренности в юношеском возрасте.

2.3.4. Личностные факторы развития технической одаренности в юношеском возрасте

Полученные количественные данные на группе "одаренные" проведены через процедуру факторного анализа варимакс. На основе диаграммы осыпи и объясненной суммарной дисперсии для интерпретации отобрано шесть факторов. Суммарная дисперсия этих 6-ти факторов составляет 72,3%

Первый фактор (22,1%) указывает на сформированность *социально обусловленной глорической потребности*. В его состав входят

темпераментальные показатели: социальный темп, пластичность, социальная эргичность; потребность достижений, импунитивность решений, самооценка.

Второй фактор (13,5%) составляют *интеллектуальные характеристики*. В него входят: абстрактное вербальное мышление, комбинаторная способность, способность к абстрактному обобщению, пространственное воображение, комбинаторное наглядное мышление и общий уровень интеллекта.

Третий фактор (11,8%) *эмоциональной сензитивности*, включает в себя предметно-деятельностную и социальную эмоциональность; социальную пластичность, указывающую на склонность к созданию разнообразия количества готовых (неосознанных, импульсивных) форм социального контакта; индуктивное, теоретическое математическое мышление; самооценку с отрицательным знаком и невысоким показателем. Возможно, этот фактор указывает на проявление интуитивного или латерального мышления.

Четвертый фактор (9,9%) указывает на сформированность *потребности в деятельности*. Он объединил предметно-деятельностную и социальную эргичность, которые указывают на потребность в деятельности, а также, с противоположными знаками индуктивное вербальное мышление и самооценку интеллектуальной состоятельности.

Пятый фактор (8,2%) можно назвать фактором *технических креативных способностей*. В него вошли пространственное воображение, общий показатель интеллекта, общий балл за неординарное решение проблемы научно-техническим способом и с противоположным знаком непонимания проблемы научно-технического характера.

Шестой фактор (6,7%) характеризует *мотивированные технические креативные способности*, то есть те, которые подкреплены интересом в области науки и техники. Он включает интенсивность познавательной потребности, способность к нестандартному решению проблем научно-технического характера, пространственное воображение, комбинаторные способности.

Факторы глорической потребности и эмоциональной чувствительности названы с некоторой условностью. Эти факторы более информативны, при раскрытии духовного развития личности (сферы ценностей и смыслов). Особенности развития духовной сферы одаренной личности довольно сложно определить путем психодиагностичного среза. С такой целью были разработаны и проведены тренинговые занятия, включающие развивающие и диагностирующие упражнения. Рассмотрим зафиксированные в записях участников эксперимента результаты.

По методике 20-ти "Я" Т.Куна, использованной как момент выявления образа "Я", у идентифицированных технически одаренными юношей и девушек выявлено характерное для этого возраста восприятие себя и оценивание других. Описывая себя, юноши и девушки большей частью наводят эмоциональные характеристики (62%). Приблизительно на одном

уровне находятся умственные (19%) и социальные характеристики (13%). Наименее весомыми, что характерно для этого возраста, являются телесные характеристики (5%). 11% указанных личностных характеристик воспринимаются юношами и девушками как отрицательные, но принимаются ими.

Реализация модифицированного опросника самораскрытия С.Джурарда показала, что открытые в общении технически одаренные юноши и девушки большей частью с матерью, менее открыты – с отцом. Эти данные говорят о более благоприятном семейном окружении одаренных, сравнительно с их ровесниками, которые чаще находят совет вне собственной семьи. Наиболее актуальными и открытыми для общения с другими являются темы, характеризующие их интересы и предпочтения, а также аспекты обучения. Таинственными и "затуманненными" в этом возрасте остаются проблемы, связанные с видением своего будущего.

Показатели проявления временной перспективы, зафиксированные в записях участников тренинга, были подвергнуты контент-анализу (см. табл. 2.9).

Таблица 2.9

Проявления часовой перспективы (в %)

Категории	Переменные	"одаренные"	"контрольная"
Тип деятельности	научно-технический	69,2	0
	другой, не научно-технический	30,8	100
Жизненные цели	успеваемость, поддерживающаяся познавательной потребностью	5,3	4,1
	успеваемость, поддерживающаяся стремлением получить положительные оценки	13,2	24,7
	научно-техническое творчество	15,8	1,4
	творчество не в научно-технических областях	3,9	1,4
	поступление в вуз	10,5	9,6
	сделать вклад в развитие экономики страны	7,9	2,7
	стать специалистом, иметь престижную работу	18,4	17,8
	путешествовать и познавать мир	19,7	27,4
	достичь материального и социального статуса	5,3	10,9
	Из них: дальние	73,7	71,2
Субъективно-значимые события	успехи, связанные с обучением	8,3	24,4
	поступление в лицей	19,4	9,8
	поддержка преподавателя	0	4,9
	отношения с лицами противоположного пола	0	9,8
	праздники, поездки, путешествия;	19,4	19,5
	смерть	5,6	2,4
	создание семьи	5,6	12,2
	в НТТ	19,4	0
	в другом виде творчества	16,7	12,2
	получение руководящей должности	5,6	4,9
	Из них: предвиденные	72,2	36,6
Жизненные преграды	отсутствие интереса при решении учебных задач	12,5	71,4
	отсутствие признания со стороны ровесников	12,5	0
	лень, не хватает времени	37,5	14,3
	невозможность подняться по карьерной лестнице	0	14,3
	смерть	37,5	0
	Из них: предполагаемые	25,0	42,9
Эмоции	положительные	26,4	35,1
	отрицательные	5,7	14,9
	нейтральные	67,9	50,0

Полученные результаты дают богатый материал для интерпретации. Остановимся на некоторых фактах. Преобладающее количество "одаренных" жизненные цели усматривают в научно-техническом и других видах творчества. Но, не все ученики, идентифицированные как технически одаренные, перспективу собственного будущего усматривают в деятельности научно-технического типа. Этот факт проявился при выделении уровней проявления технической одаренности в этом возрасте. Планируемых субъективно-значимых событий у старшеклассников, идентифицированных одаренными, значительно больше, чем у их ровесников, они предполагают меньше преград при реализации собственных целей. Кроме этого, проведенные тренинговые занятия, позволили установить, что фактически все технически одаренные старшеклассники занимают активную позицию в создании собственного будущего и имеют, так называемую, "экологическую чистоту" своих целей.

Полученные данные об особенностях проявления технической одаренности в юношеском возрасте дали основания для определения критериев идентификации этого типа одаренности на этапе юношества:

- потребность в деятельности научно-технического и технического характера, предопределенной внутренней мотивацией и некоторыми темпераментальными характеристиками, а также сопряженной с преодолением трудностей;
- когнитивная и эмоциональная сензитивность к научно-техническим объектам;
- достаточно высокие интеллектуальные способности;
- индивидуальная своеобразность внутреннего мира, которая обнаруживается в особенностях восприятия внешнего мира и собственного образа;
- высокий уровень понимания научно-технической проблемы и готовности к поиску научно-технических ее решений.

Наличие определенных критериев для каждой личности устанавливается на основе комплексного анализа данных ее обследования. При определении любого показателя устанавливается наличие определенного уровня необходимой характеристики в ее связи с другими, учитывая их взаимодополняемость, компенсаторность и т.п.

Для установления наличия первого признака – потребности в деятельности научно-технического характера – основными показателями являются: высокий уровень эргичности, предметно-деятельностной пластичности и темпа мышления, познавательный интерес, который проявляется довольно рано (до 10 лет) и опредмечивается в поиске нового и постановке проблем; потребность достижений в основном с целью реализации собственной идеи; ориентация на дело, настойчивость в достижении цели, способность к риску и т.п.

Наличие второго показателя проявляется в предметно-деятельностной и социальной эмоциональности, эстетических ощущениях, латеральном

мышлении, обеспечивающем возможность прогнозирования, порождения идеальных образов, которые отвечают эстетичным и интеллектуальным оценкам.

При наличии общих высоких интеллектуальных способностей (третий показатель) значению придается достаточно высокому уровню пространственно-наглядного мышления, комбинаторных способностей и пониманию причинно-следственных связей, что обеспечивает успех интеллектуальной деятельности.

Индивидуальная своеобразность внутреннего мира, обнаруживаемая в особенностях восприятия собственного образа, устанавливается по таким показателям: острое ощущение несоответствия реального и идеализированного мира при общем положительном мировосприятии; парадоксальное ощущение своей «мизерности» наряду с признанием собственной «исключительности»; адекватная и несколько заниженная самооценка; в самоописании преобладают умственные характеристики, а также наблюдается тенденция выбора образца для подражания и принятия ответственности за собственное будущее.

О наличии пятого показателя – высокого уровня понимания научно-технической проблемы и готовности к поиску ее решений – свидетельствуют данные, полученные на основе методики диагностики способности к поиску научно-технических решений.

На основе анализа и обобщения выделенных общих и индивидуальных особенностей проявления технической одаренности в юношеском возрасте выделено уровни ее развития. Для выделенных уровней характерно наличие выше среднего уровня интеллектуальных и креативных способностей.

Один из выделенных уровней можно характеризовать как *актуальную техническую одаренность на стадии становления*. К этому уровню было отнесено близко 28% выборки «одаренных».

Второй выделенный уровень – *потенциальная техническая одаренность, характеризующаяся высоким мотивационным потенциалом социального характера*. К нему, из указанной выборки, было отнесено близко 39%.

Выделен также третий уровень *потенциальной технической одаренности, которая не имеет внутренних личностных стимулов к приведению ее в состояние актуальной*. К нему отнесено близко 33% выборки.

Характерные признаки выделенных уровней технической одаренности на этапе раннего юношества представлены в табл. 2.10.

Таблица 2.10

Характерные признаки уровней технической одаренности старшеклассников

Характеристики	I уровень	II уровень	III уровень
уровень предметной эргичности	высокий	средний и высокий	высокий
уровень социальной эргичности	преимущественно низкий	высокий	высокий
возраст появления интереса к НТТ	до 9-ти лет	от 9-ти до 14-ти	преимущественно до 9-ти лет

уровень ИПП в области науки и техники	высокий	низкий и средний	низкий
уровень потребности в достижениях	средний и высокий	высокий	средний
уровень готовности к поиску НТР	высокий	средний	средний и ниже среднего
уровень самооценки	часто заниженная	адекватная	адекватная
уровень самораскрытия	высокий и средний	высокий	низкий
достижения (характер исполненных творческих работ)	научного и экспериментального	научного характера	академического характера

Таким образом, результаты исследования дают основания выделить наиболее характерные особенности проявления личностных факторов развития технической одаренности в юношеском возрасте. Идентифицированным как технически одаренные, по сравнению с ровесниками, присущи более высокие уровни потребности в освоении предметного мира, стремления к умственной и физической работе, скорости переключение с одних способов мышления на другие, стремления к созданию разнообразия форм предметной деятельности, более высокий уровень проявления социального темпа и чувствительности при предметной деятельности. Вместе с тем, идентифицированные как технически одаренные старшеклассники, значительно меньше испытывают потребность в социальных контактах и вовлечённости в социальную деятельность, а также имеют более низкую чувствительность к неудачам в общении и к оценкам окружающих людей.

Для учащихся, идентифицированных как технически одаренные, характерны более высокие уровни познавательной потребности в сфере науки и техники, потребности в достижениях и адекватная либо незначительно заниженная самооценка.

Для всех одаренных характерно появление интереса к науке и технике к 14-ти годам, в 33,3% "одаренных" данный интерес появился, по их утверждениям, еще к 8-ми годам. В 15-16 лет все одаренные имеют осознанные интересы и характеризуются настойчивостью в достижении поставленной цели.

Технически одаренные старшеклассники считают практическую сообразительность наиболее характерной особенностью собственного интеллекта, а практические умения они занесли к наименее характерным, что контрастирует с взглядами учеников из контрольной выборки, считающими наиболее характерным для них наличие практических умений. Контрастные взгляды между указанными группами прослеживаются и относительно эстетических характеристик ума идеального изобретателя. Так, подавляющее большинство одаренных старшеклассников считает, что изобретателю присущи ощущение гармонии и чувство юмора, которые контрольной группой занесенные к наименее характерным особенностям его ума.

Технически одаренных старшеклассников отличает положительное отношение к окружающей среде: к взрослым, товарищам и ровесникам, будущему, культуре, социуму и миру в целом. Им присущи когнитивная

сложность и насыщенность ментального опыта, высокие уровни развития духовного, психического и интеллектуального факторов.

Установлено, что технически одаренную личность в юношеском возрасте характеризуют особенности проявления ценностей и смыслов в сфере самосознания, которые существенно влияют на уровень духовного развития одаренной личности и особенности интеллектуального постижения ею действительности.

2.4. Психологические особенности проявления личностных факторов в развитии художественно одаренных подростков

Отрочество, подростковый возраст – период жизни человека от детства до юности в традиционной классификации от 11-12 до 14-15 лет. В этот период подросток проходит великий путь в своем развитии: через внутренний конфликт с собой и другими; через внешние срывы и восхождения он может обрести чувство личности.

Подростковый возраст составляет важный и сложный этап в общем процессе становления личности. В этот период на основе качественно нового характера, структуры и состава деятельности ребенка развивается сознательное поведение, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных и социальных установок. Изменения проявляются между 10 и 14 годом жизни под влиянием новых явлений в гормональном фоне, следствием которых есть изменения целого организма. В этот период изменяется не только физическое строение, но и психическая структура. Познавательные процессы такие как наблюдательность, память, воображение, мышление и внимание достигают в этот период зрелости. Развиваются память механическая и логическая. Воображение творческое и воспроизводящее, мышление конвергентное и дивергентное, произвольное внимание. Интенсивное развитие познавательных процессов влияет на более осознанное и критичную оценку собственного «Я», а также всего окружающего.

Изучение качественных сдвигов в развитии интеллекта связано в современной западной психологии с работами Ж. Пиаже и его последователей. Возраст от 12 до 15 лет является, по Ж.Пиаже, периодом рождения гипотетико-дедуктивного мышления, способности абстрагировать понятие от действительности, формулировать и перебирать альтернативные гипотезы и делать предметом анализа собственную мысль. Свои новые умственные качества подростки применяют выборочно, к тем сферам деятельности, которые для них наиболее значимы и интересны, а в других случаях могут обходиться прежними навыками. Поэтому, чтобы выявить реальный умственный потенциал личности, нужно сначала выделить сферу ее преимущественных интересов, в которой она максимально раскрывает

свои способности, и формулировать задачу с упором на эти способности.

Особенность подросткового возраста связана с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является проявление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей присущими качествами. Это порождает у подростков стремление к самоутверждению, самовыражению (т.е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) и самовоспитанию.

Достигнутый уровень психического развития, возросшие возможности подростка вызывают у него потребность в самостоятельности, самоутверждении, признании со стороны взрослых его прав, его потенциальных возможностей, в том числе в участии общественно значимых делах.

Основным новообразованием подросткового возраста является бурный рост самосознания как результат расширившегося общения, усложнившихся отношений подростка с обществом, со взрослыми и сверстниками. Вступая в разнообразные формы общения, подростки моделируют отношения, существующие в мире взрослых, требуя при этом реального признания своего равенства. В этот период изменяются не только объем, формы. Но и характер общения ребенка, которое приобретает качественно новую роль приобщения к обществу. Исходя из этих особенностей, Л.И.Божович считает, что кризис подросткового возраста в отличие от кризисов других возрастов, более затяжной и общий. «В связи с быстрым темпом физического и умственного развития у подростка возникает много таких актуально действительных потребностей, которые могут быть удовлетворены в условиях недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста. Таким образом, в этот критический период депривация потребностей выражена значительно сильнее и преодолеть ее, в силу отсутствия синхронности в физическом, психическом и социальном развитии подростка очень трудно. В отличие от младшего возраста, где депривация связана преимущественно с внешними запретами, в подростковом возрасте не меньшую роль играют внутренние факторы: запреты, накладываемые подростком на себя, ранее сформировавшиеся психологические новообразования(привычки, черты характера), часто мешающие подростку достигнуть желаемого и прежде всего им самим избранного образца».(Божович Л.И., 1995,с.105)

Франсуаза Дольто (французский психоаналитик и писатель, автор монографии "На стороне подростка") была тем самым взрослым, что находился на стороне французских подростков, и понимала их очень хорошо. Но главное, что она считала все те странности, так удивляющие и раздражающие обычно взрослых вовсе не странностями и выкрутасами, а закономерностями, нормой развития человека. Это подтверждает приводимая таблица динамики нормального возрастного становления подростка, его правильных ... "ненормальностей".

Дольто не автор этой таблицы, она воспользовалась результатами

исследования группы американских ученых для того, чтобы прокомментировать особенности развития подростков в своей книге. Характеристики, приведенные в таблице, отражают конкретное время, место, метод и угол зрения исследователей. Но устойчивым в любом честном анализе остается главный принцип - обсуждение странного как нормы.

Таблица 2.11

ВЗРОСЛЕНИЕ И ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ ОТ 10 ДО 16 ЛЕТ

	МОТИВИРОВАННОСТЬ, ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ, выражении чувств, страхи	УТВЕРЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ, поиски себя, желания, интереса	СОЦИАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ (родители, братья и сестры, друзья)
10 лет	Непринужденный, довольный жизнью, обычно веселое настроение. Один из наиболее счастливых периодов, страхов немного. Главные причины слез - гнев, испуг, боязнь темноты, соревновательный дух мало проявляется	Не слишком беспокоится о себе, думает только о настоящем, планы на будущее расплывчаты. Желание обладать собственностью. Любит деятельность вне дома	Очень связан с родителями, любящий, экспансивный, любит участвовать в семейных делах. Спорит с братьями и сестрами, у девочек сложные и напряженные отношения с одной или несколькими близкими подругами. Мальчики объединяются в группы
11 лет	Чувствителен, стремится к самоутверждению, перепады настроения, взрывы злости и агрессивности, страсть к спорам. Беспокойный и пугливый. Боятся животных, темноты, высоты. Соревновательный дух и жажда места. Частые слезы, гнев, разочарование	Ищет себя, все время в оппозиции, часто в конфликте с другими, не любит критики. Появляются мысли о будущем. Желание обладать собственностью. Страсть к коллекционированию.	Тенденция сопротивления родителям, переворачивает жизнь семьи, но любит участвовать в семейных делах. Дерется с братьями и сестрами, глубоко сердечные и в то же время сложные отношения между девочками. Мальчики собираются компаниями.
12 лет	Уравновешенный, медлительный. Лучше контролирует себя, чувство юмора. Меньше огорчений, легче поддается грусти. Меньше страхов, социальная озабоченность. Боязнь темноты, змеи, толпы, менее агрессивен.	Поиски себя, попытки заслужить одобрение других. Судит о себе более объективно. Желание обладать собственностью. Более реальные и более определенные планы. Интерес к природе.	Полон расположения к матери. Чувствует себя ближе к отцу, чем раньше. Любит семью и семейные дела, но начинает искать общества друзей вне семьи. Улучшение отношений с братьями и сестрами. Девочки начинают дружить с мальчиками.
13 лет	Занят самим собой, углублен в себя. Больше размышляет, страсть к тайнам. Самый несчастливый возраст, подвержен разочарованиям и депрессии, очень раним. Меньше пугливый. Беспокойство по поводу школьных занятий. Социальные страхи, желание успеха.	Поиски самого себя, внимание к внутренней жизни, любовь к одиночеству. Стремление стать взрослым. Интерес к своей карьере и браку. Желание мира и счастья другим. Личные пристрастия, любит спорт.	Меньше близости и меньше доверия в отношениях с родителями. Заметно старается не участвовать в семейных делах. Хорошие отношения с братьями и сестрами, особенно со старшими или с гораздо младшими. Мальчики менее общительны, чем в 12 лет. Девочки тянутся к мальчикам старше себя.
14 лет	Экспансивный и возбужденный, экстравертный, чувство юмора. Более веселый, капризы, плохое настроение. Школа, светская жизнь. Собственная внешность вызывает наибольшее беспокойство. Соревновательный дух, желание хорошо сделать дело	Поиски себя, сравнивает себя с другими. Беспокоится о том, чтобы его любили, стремление к независимости. Стремление стать взрослым. Желание видеть мир лучшим. Социальные интересы	Критикует родителей, часто стесняется своей семьи. Испытывает необходимость разрушить мосты и утвердить свою независимость. Трудности с братьями и сестрами близкого возраста. Образование групп и компаний на базе общих интересов. Девочки больше интересуются мальчиками, чем

		и социальная активность, более сбалансированный.	мальчики девочками.
15 лет	Перепады настроения и апатия, склонность к критике, стремление скрывать свои чувства. Социальные страхи. Стремление к популярности и свободе, утверждение собственного мнения.	Интерес к тому, что отличает взрослых друг от друга. Желание личного счастья. Индивидуальные вкусы и интересы становятся определеннее.	Отчуждение от родителей, чьи попытки выражения любви отвергаются. Получает основное удовлетворение от общественной жизни среди друзей и вне дома. Улучшение отношений с братьями и сестрами. Смешанные компании, в которых развиваются отношения, и возникает дружба с теми, кого выбирают сами.
16 лет	Добрый, отзывчивый и уживчивый. Более разговорчивый и терпимый. Беспокойство о будущем. Забота о своей внешности. Стремление к социальным успехам.	Осмысление себя, независимость. Вера в себя. Состояние равновесия и уверенности. Стремление к счастью, успехам и личным достижениям.	Прекрасные отношения в семье, но предпочитает общество друзей обществу родителей. Защитник младших братьев и сестер: хорошее взаимопонимание со старшими братьями и сестрами. Друзья воспринимаются как очень важный фактор в жизни.

До недавних пор невропатологи считали, что развитие мозга заканчивается в трехлетнем возрасте. А подростковые проблемы они связывали исключительно с действием гормонов и плохим воспитанием. Благодаря новым технологиям, в частности, магнитно-резонансному сканированию, удалось изучить функционирование здорового мозга, который, как оказалось, продолжает активно развиваться в переходном возрасте и превосходит по эффективности мозг взрослого человека. Позже он сосредотачивается на определенном виде деятельности, например, игре на музыкальных инструментах, спорте, творческой деятельности в различных сферах. Менее значимые области мозга остаются незадействованными, и он «сжимается до нормальных размеров». На самом деле на короткое время у подростков «срывает крышу», наступает период «временного безумия».

Ведущий психиатр Джей Гидд из Национального института умственного здоровья из Мэриленда, обследовав десятки подростков, пришел к выводу, что почти все участки головного мозга продолжают расти и развиваться, а у некоторых наблюдается повышенная активность. При воздействии гормонов и других химических активных веществ мозг становится неуправляемым.

Фронтальная доля, которую Гидд называет «частью мозга, больше других отделяющую человека от животного», помогает нам ориентироваться в жизни, планировать действия, противостоять импульсам, минутным слабостям. Иными словами, она отвечает за здравомыслие. Именно эта доля достигает пика развития у 11-летних девочек и 12-летних мальчиков, в последующие годы «сжимается» и стабилизируется лишь к 20 годам.

Мозжечок – область мозга, наиболее связанная с социальным поведением, «взростает» еще позже. Кроме того, в подростковом периоде удваивается количество миелина – жировой субстанции, которая окружает

и предохраняет нервные клетки. После «колоссального перепроизводства» клетки головного мозга и нервные окончания начинают бороться за выживание. Остаются более сильные и активные. Эти процессы провоцируют неуравновешенность и необдуманность поступков.

Процесс формирования взрослого мозга подобен высеканию Микеланджело статуи Давида из огромного куска мрамора, длившееся более 4 лет. Надо было убрать все лишнее, чтобы получился шедевр. Так и мозг отбрасывает излишки строительного материала. При этом размер его не играет решающей роли. Мозг действует избирательно. И тут важна среда, эмоциональное и интеллектуальное окружение подростка. Именно в эти годы происходит борьба между добром и злом, о котором писал Достоевский, перенося поле битвы в душу каждого человека.

Детей, вступивших в подростковый возраст, отличают подъем энергии и широта склонностей, потребность испытать, применить свои крепнущие силы, стремление к самоутверждению. Такие возрастные черты открывают новые возможности для общего развития. Обращают на себя внимание новый уровень сознательности, обогащение нравственной сферы, поиски жизненной перспективы, характерной становится склонность к самовоспитанию. Интеллектуальному росту в этот период благоприятствует и усиление более специальных интересов и склонностей. В подростковом возрасте умственная активность сочетается в возрастающей настойчивостью, обнаруживается в широте и переменчивости увлечений (хотя у подростков, как и у детей, общая активность заметно опережает развитие более специальных интересов и склонностей). У старших школьников она уже в значительной степени носит избирательный характер и оказывается более тесно связанной с содержательными устремлениями личности. Другая важная предпосылка развития – особенность саморегуляции. Непосредственность, поспешность и подражательность в действиях младших школьников сменяются в средних классах готовностью к более длительным усилиям, тяготением к делам, требующим постепенного освоения и самостоятельности.

Художественная деятельность подростков – культурно выработанный способ индивидуального «жизнепрития», постижения мира посредством «переживаний и самочувствия, которые выражают духовное присутствие личности в воссозданных культурных формах мира» (Волков И.П., 1987, с.67).

«Точка зрения на искусство как украшение жизни, коренным образом противоречит тем законам, которые открывает психологическое исследование. Оно показывает, что искусство есть важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе, что оно есть способ уравнивания человека с миром в самые ответственные и критические минуты жизни.» - писал Л.С.Выготский в «Психологии искусства» (Выготский Л.С., 1987, 253). Он отмечал, что искусство, знаковые системы являются «техникой чувств», то есть инструментом, который

управляет психической жизнью личности, организует высшие эмоциональные, эстетические реакции.

Проблема художественной одаренности постоянно вызывает оживленные дискуссии среди исследователей детского творчества. Вундеркинд, наделенный художественным даром, для того, чтобы создать настоящий шедевр, должен не только уметь точно воспроизвести предметы реального мира. Исключительным явлением в искусстве считается лишь произведение, которое не только воспроизводит предметы и явления реального мира, находя особенно удачные цветовые решения, но и является подлинно самобытным творением, обладающим таинственной внутренней силой. Под силу ли ребенку, даже самому одаренному, с его детским видением мира, создать такое произведение искусства? Дети с художественной способностью рождаются так же редко, как и дети, наделенные поэтическим талантом. Тони Мейснер в своей книге «Вундеркинды: реализованные и нереализованные способности» писал: «Вся история развития изобразительного искусства показывает, что талант не проявляется здесь так же рано, не развивается так же быстро, как в музыке. Поэтому случаи рождения гениального художника исключительно редки. Жизненный путь многих великих художников подтверждает, что их талант примерно проявился в 10 лет и созрел к 18-20 годам. Даже гениям требовалось значительное время для «разбега»» (Мейснер Т., 1998). Одна из основных причин не выявления таланта у художественно одаренного ребенка в раннем детстве состоит в том, что ребенок не обладает своим индивидуальным «почерком». Вот некоторые данные из жизни великих художников:

Таблица 2.12

Имя	начало обучения	создание шедевра
Д. Веласкес	10 лет	после 30 лет
Караваджо	11 лет	после 22 лет
Л. да Винчи	10 лет	23 года
Микеланджело	11 лет	16 лет
Ф. Гойя	13 лет	21 год
А. Дюрер	13 л («Автопортрет»)	
Рафаэль Санти	11 лет	

Как можно заметить даже из этого небольшого списка, начало обучения рисованию выдающимися художниками происходило в тот период, который современные детские психологи творчества именуют кризисом рисования. Кризисные явления в творчестве детей проявляются около 10 года жизни и характеризуются постепенным спадом интереса к рисованию, неловкостью и недостатком решительности в процессе творчества. Усиливается тенденция к копированию и наследованию готовых образцов, приводящая к реалистичной, даже натуралистичной трактовке художественной формы, возникают явные попытки избежать заданий, связанных с воображением, стремление преувеличить технические и художественные трудности. В то же время художественные произведения этого периода часто бывают схематичными и шаблонными, лишенными индивидуальных черт, технически перегруженными или

недоработанными, без следов индивидуальной выразительности автора как проявления собственного стиля выражения. Характеризуя взгляды исследователей, необходимо отметить, что обычно упоминание о проблеме кризиса происходит при изучении других вопросов художественного творчества. Это доказывает, с одной стороны, что эта проблема не вымысел, а с другой - указывает на фрагментарность в трактовке такого важного явления. Немецкий исследователь Кершенштайнер еще в своей работе 1905 года «Развитие изобразительной одаренности» отмечал признаки кризисных явлений в старшем школьном возрасте. В 1914 году другой немецкий ученый В.Штерн утверждал, что кроме постепенного совершенствования схемы в определенном периоде жизни ребенок перестает ее улучшать. Это подтверждали наблюдения Вагнера (1919), который заметил, что чем дети становятся старше, тем меньше количество предметов, представленных на рисунках. Причиной этого служит то, что дети начинают критичнее смотреть на свои схематичные рисунки и замечать их несовершенство. На основе анализа 2000 рисунков на заданную тему по воображению, автор утверждал, что дети 6-9 летнего возраста выражались интереснее, чем дети 10-13 лет и гораздо интереснее, чем дети возраста 13-15 лет. Он предполагал, что это влияние школы и обучения и сравнения с ней выполненных работ. Дети замечают тогда, что предметы не похожи на их схематичные картинки и это лишает их решительности и смелости настолько, что они предпочитают вообще не рисовать, чем показаться смешными. Польский исследователь Шуман утверждал, что у каждого ребенка есть свой стиль в рисунке, так же как и в письме. Учителя, не учитывая этого, стремятся к единообразию способа работы, что убивает творчество и самостоятельную изобретательность ребенка. Большинство детей задерживается в развитии и использует схематические формы в будущем, во взрослой жизни. Л.Выготский отмечал, что все не обученные взрослые рисуют на уровне детей 10-12 лет, так и не преодолев кризиса. Только немногочисленные художественно одаренные овладевают реалистическим рисунком и позже начинают создавать свои художественные решения.

Русский исследователь А.Мелик-Пашаев приводит такие объяснения подросткового кризиса:

1. До определенного возраста «онтогенез повторяет филогенез», то есть в индивидуальном развитии ребенка воспроизводятся в сжатом виде этапы развития человечества, в том числе его художественный опыт. Этот родовой опыт льется через детей свободным потоком. Но когда дело доходит до современного, еще не пройденного момента истории, обнажается личная слабость отдельного ребенка, ограниченность его собственных возможностей.

2. В детской изобразительной деятельности реализуются те или иные стороны возрастного развития. Потом эти возможности деятельности оказываются исчерпанными и дальнейшее развитие находит себе другое,

более соответствующее возрасту русло.

3. Подросток, в отличие от малыша, хочет рисовать не как попало, а правильно, реалистически, но этого не умеет. Отсюда – неуверенность, неудовлетворенность и постепенная утрата интереса к занятиям искусством. Но дело тут не только в реализме, а в стремлении подростка действовать так, как принято среди взрослых, соответствовать образцам, признанным в его культуре. Мелик-Пашаев считает, что суть кризиса не в том, что рисунки детей не соответствуют внешнему образцу, а в том, что они «не соответствуют самим себе». «Это значит, что у ребенка начинают рождаться замыслы, которые по сложности, серьезности, эмоциональной неоднозначности превышают его наличные возможности. Средствами, которыми он владеет, эти замыслы не реализовать, и он это видит. В результате разрушается то бесхитростное единство формы и содержания, которое придает чарующую художественность ранним работам детей»(Мелик-Пашаев, 1996). Подростки часто попадают в подобную ситуацию. В педагогическом отношении она очень значима: именно неудача может порой служить признаком творческой одаренности если ее причиной стал замысел, превышающий наличные возможности. Этот зазор между тем, что ребенок может и тем, к чему он стремится, образует «пространство роста» маленького художника, говорит о потенциале его художественного развития. Часто неудачные работы могут говорить не только об отсутствии дарования, но и о том, что перед нами талантливый ребенок, пытающийся изобразить то, что ему не под силу. Педагогическое воображение учителя должно проявиться в том, что в детском рисунке он «увидит невидимое», невоплощенное и станет направлять ученика, давая ему средства, отвечающие замыслам.

Другой взгляд на эту проблему с точки зрения специализации разных полушарий мозга представляет американская исследовательница Бетти Эдвардс в своей книге «Открой в себе художника». Автор утверждает, что центральная проблема обучения детей в возрасте от десяти лет и старше реалистичному рисунку состоит в том, что левое полушарие мозга настаивает на использовании заученных, запасенных им в памяти изобразительных символов, когда они более не соответствуют поставленной задаче. «В некотором смысле, левая половина мозга, к сожалению, продолжает «думать», что она умеет рисовать, еще долгое время после того, как способность обрабатывать пространственную, относящуюся к связным образам информацию, переместилась в другую, правую половину мозга. Сталкиваясь с задачей рисования, левое полушарие сначала вмешивается в процесс со своими привязанными к словам символами, а потом – вот насмешка судьбы – всегда готово высказать пренебрежительные слова осуждения, если рисунок выглядит детским или наивным»(Эдвардс Б.,2000,с.84). Бетти Эдвардс предлагает способ «выключить» доминирующее левое полушарие вместе с его вербально-символическим стилем работы и «включить» подчиненную правую половину мозга, отдающую предпочтение пространственно-

синтетическому стилю. Он состоит в том, чтобы поставить перед мозгом задачу, над которой левое полушарие или не сможет или не захочет работать (рисунки ваз – лиц, копирование перевернутых рисунков, «чистое контурное рисование», рисование пустого пространства вокруг фигуры). Главной целью при рисовании должно быть проникновение в воспринимаемую реальность – все более ясное и глубокое видение, которое обнаруживает подлинную сущность вещей и помогает достичь нужного эффекта в произведении.

Художественно одаренные дети безошибочно выделяют эстетический аспект в явлениях действительности, они увлечены эстетическим самоусовершенствованием, как определенным видом гимнастики. Они смотрят на окружающих по-иному, так, как будто они рисуют их, глазами художника, живущего внутри ребенка.

Под влиянием мотива самоутверждения одаренный подросток стремиться достичь нового видения себя в мире, ощутить себя вполне реально по-иному – не так как диктует ему смысл, основанный лишь на оценке окружающих и индивидуальном опыте познания себя. У него появляется потребность в созидании качественно нового смысла Я и, что самое важное, - потребность выразить его, высказать в адекватных значениях и формах.

Р.Арнхейм (Арнхейм Р., 1972,с.34) отмечал, что эстетическое совершенство по сути дела есть не что иное, как средство, с помощью которого художественные произведения достигают своей цели. Образы при этом не только должны быть правдивыми, они также должны быть доведены до как можно лучшей реализации, ведь именно благодаря своей прозрачности и мощи объект искусства воздействует на человека, в том числе и на автора произведения.

Настоящее искусство противостоит падению эстетических вкусов, вызванного коммерциализацией индустрии развлечений, а также деятельностью средств массовой информации. Идущее отсюда растление умов мешает подросткам наладить адекватное взаимодействие с окружающей действительностью и развить творческие способности.

Когда искусство свободно от сковывающих и пагубных для него уз, оно обнаруживает настолько жесткую и бескомпромиссную логику, что автору произведения не остается ничего другого, как изобразить вещи и события в соответствии с их внутренней природой, независимо от его личных желаний или сомнений. Искусство может настолько безошибочно передавать события и факты, что те с гораздо большей силой, чем в повседневной реальности, открывают подростку ту истину, познать которую он так стремится.

В рамках проведения лонгитюдного исследования осуществлялась исследовательская работа среди учеников художественной школы № 10 г. Киева и изобразительной студии «Соняшник» г. Полтавы. В исследовании приняло участие 43 человека в возрасте от 12 до 16 лет. С помощью опросника В.М.Русалова были выявлены особенности структуры

темперамента художественно одаренных подростков. Предварительные результаты показали высокую потребность в освоении предметного мира (показатели шкалы предметной эргичности у одаренных – 8 –12) у 96% опрошенных. Этим учащимся свойственны жажда деятельности, высокие познавательные потребности, активные попытки отражения своего личного видения всего окружающего. В отличие от своих сверстников, одаренным детям присуща меньшая заинтересованность в широком социальном взаимодействии (показатели шкал социальных эргичности, пластичности, темпа, эмоциональности ниже среднего 3-5 баллов). В то же время 82% учеников показали средний с тенденцией к высокому уровень потребности в социальных контактах, склонность к разнообразию коммуникативных программ (6-9 баллов). Для них характерна тесная связь между значений этих шкал - низкие или высокие баллы по всем показателям, что свидетельствует о большей интегрированности социальных аспектов темперамента художественно одаренных подростков. У пятерых особо одаренных подростков значения по шкалам социальной эргичности, темпу, эмоциональности на уровне 2-4 баллов. Высокая эмоциональная чувствительность свойственна 92% учеников (показатели шкалы эмоциональности 8-12), что может свидетельствовать об их большей ранимости, тревожности, чувствительности к неудачам, неуверенности в себе на фоне их отзывчивости и утонченности.

Сфера самосознания характеризуется потребностью в индивидуальной самореализации, творческой деятельности, максимально полном проявлении своих возможностей и способностей. Эти особенности художественно одаренных подростков нашли свое отражение в ранжировании ими групп терминальных и инструментальных ценностей по методике Рокича. Иерархия полученных ценностей выстраивается, таким образом, среди терминальных ценностей:

- Ценности индивидуальной самореализации:
 - продуктивная жизнь (постоянное духовное и физическое совершенствование);
 - свобода (самостоятельность независимость в суждениях и поступках);
 - творчество (возможность творческой деятельности).

Общечеловеческие ценности (личного счастья, счастливой семейной жизни).

Инструментальные ценности:

- индивидуалистические (свобода, независимость);
- ценности самоорганизации, самоконтроля (ответственность, твердая воля).

Особенностью ранжирования ценностей-смыслов оказалось отсутствие существенной разницы между девочками и мальчиками, их общая ориентация на ценности счастливой личной и семейной жизни (ранги3-5).

У одаренных подростков выявлен большой интерес к знанию о себе,

осознанию себя индивидуальностью с присущими ей специфическими особенностями. Потребность у одаренных детей в самопознании и самопринятии отражена в интересе к такому жанру живописи как автопортрет. Можно вспомнить детские автопортреты А.Дюрера, за всю жизнь он написал их 13, юношеские - Леонардо. С художественной точки зрения основа работы над автопортретом – осмысление художником своего духовного склада, постижение своего характера, своих привязанностей и склонностей своих достоинств и недостатков, своих воззрений на мир, человека, природу. Это долговременный процесс, он имеет свои законы развития, богатство и разнообразие форм и возникает как художественное явление в подростковый период, отвечая возрастным потребностям. Автопортрет проецируется на изобразительную плоскость сквозь самокритичность, момент же, когда художник приступает к созданию автопортрета, является итогом самопознания, а не началом его.

Особенно примечательными оказались автопортреты двух бесспорно одаренных девочек Маши- 15 лет и Веры –10 лет. Маша изображала себя крупным планом, всякий раз пытаясь сделать максимально выразительными глаза в передаче своего настроения. Вера, девочка с избыточным весом неизменно рисовала себя стройнее, чем она есть, видимо, пытаясь гармонизировать свой облик с внутренним самоощущением.

Для художественно одаренных подростков характерно стремление к самопознанию и интенсивные духовные поиски. Вся их душевная жизнь отражена в художественной форме их произведений. Использование дифференциально-диагностического опросника Климova дало неожиданные результаты у особо одаренных подростков. У большинства учеников художественной школы и студии сфера интересов относилась к профессиям с направленностью «человек - художественный образ» и «человек - человек», что естественно объясняется ориентированием детей на общение с миром прекрасного, интересом к глубинам человеческой личности. У детей, которые эксперты выделяли как художественно одаренные, первенство принадлежало сфере «человек – природа». Это можно объяснить тем, что они относятся ко всем разнообразным проявлениям жизни, как эстетически значимым явлениям а не только объектам, относимым к сфере искусства. Весь мир говорит с ними языком цвета и формы.

Изучение около 200 рисунков на свободную тему учащихся художественной студии «Соняшник» дало возможность проследить динамику изменений жанровых предпочтений школьников 10-15 лет. К десяти годам в рисунках замечаются настойчивые попытки изобразить движение и глубину пространства. Лица людей на рисунках имеют большинство основных черт. Появляются значительные различия между рисунками мальчиков и девочек. Произведения 10 – 11-летних характеризуются попытками накладывать тени, придавать точную форму предметам, изображать перспективный охват пространства. Рисунки

старших подростков (12-15-летних) приобретают объемность, пластичность и эмоциональную выразительность благодаря повышению художественного мастерства. Для реалистических картин характерны четкие формы изображенных предметов, «портретность» изображаемой природы. На смену детской целостности, пластичности образов возникает рассудочное перечисление необходимых атрибутов изображаемого предмета. Юные художники внимательно вглядываются в окружающий мир и со всей тщательностью пытаются его изобразить. Вот почему художественные опыты подростков чаще всего носят пейзажный характер. Рисование пейзажей, будь то реальных или фантастических, появляется в раннем подростковом возрасте и остается актуальным, уступая в популярности только портретам. Рисующий изображает пространство – объективное или субъективное, в зависимости от того, что считает более важным. Все чаще с возрастом возникают сюжеты, связанные с фантастическими мирами, абстрактные, символические изображения. В них отображается концентрирование внимания, сосредоточенность на зреющей мысли, еще не нашедшей конкретного образа.

Возрастная динамика предпочтения отдельных художественных жанров отражается в табл. 2.13.

Таблица 2.13

Изобразительные жанры	10-11 лет	12-13 лет	14-15 лет
Пейзажи: реалистич., фантастич.	30%	20%	20%
Символические, абстрактные картины	30%	20%	5%
Натюрморты	10%	15%	5%
Портреты	10%	20%	20%
Автопортреты	5%	10%	20%
Жанровые сцены	10%	10%	10%
Другие	5%	5%	—

У подростков появляются символические замены целого изображения частью, когда изображение человека полностью заменяется рисунком глаза или одной лишь кисти руки. Это сопровождается внедрением знаков письменной речи, придающей новый эмоциональный контекст рисунку. По мере взросления все чаще возникает и нарастает стилизация в рисунках, в которых в символической форме проявляются

подростковый кризис мировоззрения с мучительным поиском своего «Я» и осознанием своей роли и смысла в жизни.

Подробнее необходимо остановится на анализе результатов обследования особо одаренной девочки-подростка, неоднократной победительницы региональных и всеукраинских конкурсов Петренко Марии, 16-летней жительницы г. Полтавы. Девочка росла в неполной семье, воспитывалась бабушкой и матерью, без участия отца – профессионального художника, с которым она не общается с раннего детства. Художественная одаренность девочки проявилась очень рано. В семье бережно хранятся все ее работы. Первые рисунки датируются 2-летним возрастом. В трехлетнем возрасте в ее изображениях человека множество мелких деталей: пальцы, ресницы, брови, колени и т.п. Используя тест «Нарисуй человека» Ф.Гудинафа как метод диагностики интеллекта, где как раз детальность изображения выступает основным показателем уровня умственного развития ребенка, можно сделать заключение, что в своем интеллектуальном развитии девочка значительно опережала своих сверстников (на 2-3 года). Усложнение выполненных ребенком изображений можно расценить в качестве показателя развития понятийного мышления, поскольку в рисунке знакомого предмета обнаруживаются те его отличительные и существенные черты, которые ребенок выделил в нем как в представителе определенного класса. Так, в рисунке в возрасте 2 лет и 8 месяцев изображена бабушка, идущая на базар, фигура подана в движении, с множеством необходимых атрибутов. С раннего возраста близкие Маши Петренко отмечают особенную пластичность, гибкость и хорошую двигательную координацию. В 4 года Маша начинает заниматься спортивной гимнастикой, проявляя трудолюбие, волю, настойчивость и к 9 годам получает 1 юношеский разряд. Несмотря на большую занятость (школа и 4-5 тренировок в неделю), она продолжает активно рисовать. Работы 5-6 лет уже удивляют качеством рисунка и гармонией колорита. В 10 лет, по рекомендации учителя рисования, она оставляет гимнастику, поскольку та требует слишком больших затрат сил и времени, и начинает серьезно заниматься балльными танцами. За три года достигает значительных успехов, завоевывает призовые места на конкурсах балльных танцев, но в 13 лет Маша вынуждена их оставить из-за невозможности оплачивать обучение и конкурсные наряды. Все это время рисовала в художественной студии, ее художественное мастерство совершенствовалось. Участвовала в выставках с 12 лет, к 16 годам - на ее счету три персональные выставки. Незаурядность ее таланта всеми отмечалась на конкурсах, но в 14 лет на всеукраинском конкурсе в Ополне ей не дали 1-го места из-за того, что эксперты усомнились в самостоятельности работ, поскольку они сильно отличались по мастерству от работ ее сверстников. Ей присущ свой узнаваемый стиль и манера исполнения, что позволяет участвовать в выставках наряду со взрослыми состоявшимися художниками. Особенностью ее личностного и творческого развития является ее очень

тесное семейное общение и гиперопека со стороны мамы и бабушки, которые всюду вне дома сопровождают ее, что практически делает невозможным продолжительные контакты со сверстниками. Учитывая, что в таком возрасте общение – ведущая форма деятельности подростка, эта изоляция может негативно сказаться на ее способности к свободной коммуникации и адаптации к социальному окружению. Не смотря на то, что она довольствуется общением с ограниченным кругом лиц, доступными (разрешенными) источниками новых впечатлений, тематика ее работ очень разнообразна: автопортреты, портреты, пейзажи и, что особенно интересно, сложные по композиции и технике аллегорические композиции. Вдохновение для своих работ она черпает всюду – вид из окна, многочисленные портреты мамы, ее учениц и бабушки, мечты о будущем («Мечты и надежды», «Создаем будущее вместе»). В своих работах она восполняет недостаток внешней свободы внутренней свободой творческого выражения и неограниченной фантазией. Особенностью ее работ является ощущаемое внутреннее движение внутри композиций. Свою невосребленную потребность в танце, пластике она проецирует на полотно, где персонажи, как будто захваченные общим движением, направлены к цели. Это является следствием ее особой психомоторной одаренности, проявленной в способности к отображению свободного жеста в рисунке и общей пластичностью и грациозностью телодвижений. На протяжении двух лет нашего знакомства мною применялись в исследовании характера одаренности М. Петренко следующие тесты: особенности темперамента по Русалову, ценностные ориентации по методике Рокича и другие тесты, проведенные в рамках лонгитюдного исследования художественно одаренных подростков. Были получены данные об особенностях развития и формирования духовной сферы, самосознания, интеллектуальной зрелости, проявляемой в творчестве. Основополагающими ценностями оказались ценности самореализации и активной творческой жизни и самоконтроля. Ценность свободы и независимости, как ни странно, не занимали ведущих позиций, поскольку в творчестве никаких ограничений не существует, а ограничения свободы в жизненных проявлениях является привычным и не вызывает острого протеста. Ей очень уютно в замкнутом мире ее близких и это дает ей возможность полностью, без остатка, посвятить себя творчеству. Удивил невысокий ранг ценности «Красота природы и искусства», как ни странно, другие одаренные подростки тоже не выделили его в качестве особенно важного. Думаю, можно объяснить это непотребительским отношением к миру прекрасного, тем, что они в нем живут постоянно и не воспринимают его отдельно от себя. Тест ДДО показал предпочтительную сферу самореализации - Человек-Природа и Человек-Знаковая система. В этом тоже отличительная особенность одаренных подростков – настойчивый интерес ко всем проявлениям жизни, разнообразным природным формам и одновременно потребность к обобщению и выражению в знаковой, символической форме. Своеобразие личности художницы, ее скрытность и

неразговорчивость не позволили максимально использовать вербальные методики для выяснения особенностей ее самосознания. Анализ результатов проективных методик, основанных на теории психомоторной связи, «Несуществующее животное» и «Дом, дерево, человек», дал дополнительные сведения об особенностях внутреннего мира и ее отношении к миру окружающему. Рисунок несуществующего животного представляет собой грациозное существо в панцире, тематически относимое к разряду угрожаемых, снабженное средством защиты. Общее очертание рисунка приближается к кругу, что может трактоваться как тенденцию к замкнутости, скрытности своего внутреннего мира, в сочетании с панцирем, свидетельствует о существовании психологической защиты против выходящих, реально имеющих возможность наложить запрет, и против непризнания со стороны сверстников, готовность к самозащите любого порядка. Положение рисунка на листе – ближе к верхнему краю, трактуется как высокая самооценка, тенденция к самоутверждению, стремление к признанию. Творческие возможности выражены обычно количеством сочетающихся в фигуре элементов. На представленном рисунке мы видим художественно представленное оригинальное существо с гармонично сочетающимися элементами. Уши дают возможность судить о заинтересованности в информации, значимости мнения других, а хвост, поднятый вверх и направленный влево, свидетельствует об уверенности, бодрости с элементами критического отношения к собственным действиям. Рисунок по методике «ДДЧ» отразил оригинальность и самобытность восприятия задания и собственной трактовки образа. Перед нами дерево-дом-человек в одном изображении, и это значительно усложнило трактовку теста. Считается, что каждый объект нарисованный отдельно или в композиции, необходимо рассматривать как автопортрет, поскольку испытуемый изображает его с некими особенностями, имеющими для него по каким-то причинам существенное значение, причем эти особенности имеют реальную подоплеку, отличную от того, что могут говорить об этом испытуемые. Метафорическое изображение дерева с толстыми гибкими ветвями символизирует сферу контактов и взаимоотношений с окружающим миром и отражает высокий уровень активности в поиске удовлетворения, гибкость веток указывает на способности к адаптации. Ствол символизирует чувства, касающиеся собственных способностей, личного потенциала, мощные корни – стабилизирующую силу внутри личности. Множество окон показывает готовность к контактам, а открытая дверь – доступность и потребность к вниманию извне. Изображение чрезмерного числа деталей (окон, дверей, лестниц) – признак непреодолимой потребности в структурировании ситуации в целом, чрезмерное беспокойство, связанное с окружающей средой. Длинные лестницы могут говорить о сложности вступления в контакт с окружающими. Фигура человека совмещена или спрятана за стволом дерева. Лицо скрыто длинными волосами, бородой, усами, небольшие глаза вероятно можно

трактовать как погруженность в свой тайный внутренний мир.

На основании оценки рисунков в качестве автопортретов и ее представления о способах решения проблем, отраженных в рисунках, можно составить заключение относительно представлений о себе и своем месте в мире. Результаты вербальных и проективных методик дают основание предположить, что Мария осознает себя и фактически является целостной развитой личностью с твердыми жизненными ориентирами, осознанными ценностными ориентациями, способностью к самоактуализации, чувством внутриличностного баланса, несколько осложненного трудностью проницаемости границ психологического пространства личности и осознания противоречивых взаимоотношений в реальности и своих адаптивных возможностях. Будущее свое она связывает с продуктивной творческой деятельностью, совершенствованием художественного мастерства, самоотдачей. Все ее душевные, интеллектуальные, психологические и психомоторные ресурсы дают основание быть уверенным в успешной самореализации.

В качестве диагностической методики мною была опробована методика «Каракули», предложенная преподавателем искусства Флоренс Кейн, использованная в психодиагностической практике Элинорой Ульман (в кн. Мала Бетенски «Что ты видишь?». «Каракули – это что-то вроде игры со свободно текущей продолжающейся линией. В данном стиле отсутствует замысел или план – каракули возникают в результате легкого движения руки, которая разрешает мелку блуждать в различных направлениях. Линия может быть запутанная или четкая и простая» (Бетенски М, 2002, с.132). Данная формулировка определяет каракули как наглядный способ развития свободных движений линии в творчество. В рисунках чувствуется экспрессивная значимость характерных каракулей и проявляется интуитивное знание о внутренней динамике автора. Поверхность для рисования считается жизненным пространством художника, а в случае с каракулями ее можно считать «жизненным миром» (термин Гуссерля «*Lebenswelt*» здесь понимается как непосредственная первичная реальность ощущаемого и переживаемого в естественном социальном окружении, в семье и более широком социальном контексте. Применение каракулей в практике связано с обращением к их природе и структуре, они экспрессивны для каждого по-разному в соответствии с его ощущениями и мыслями. Применение их в диагностической работе с художественно одаренными детьми помимо уже сказанного дает возможность выявить способность ребенка непосредственно создать эстетически значимый объект с личностными особенностями в распределении каракулей по поверхности листа, их структуре (наличие ритма и некоторой упорядоченности), нажиму карандаша. В контексте разговора о самопознании одаренного подростка и самоопределении его в жизни и в социуме, можно вспомнить общее определение интеллекта Д.Векслера. Среди многих аспектов интеллекта он особо выделял способность «эффективно взаимодействовать с социальным

окружением». Безусловно, что такая эффективность идет из детства и зависит от социальной среды как фактора развития автономии в детстве. Полученные рисунки подтвердили гипотезу о возможности использования их в качестве диагностической методики. При всем разнообразии по величине энергии, интеллекта и интеграции, в работах одаренных подростков была видна попытка создания именно художественных каракулей, в отличие от остальных, которые покрывали лист свободно текущими линиями с проявлением боязни большого пространства или потребностью зачернить весь лист. Использование каракулей можно считать оправданным при необходимости совершенствования процедуры тестирования и интерпретации.

2.5. Психологические особенности воспитания одаренной личности в семье.

Талант похож на электричество. Мы не понимаем электричество. Мы его используем.

Майя Анжеле

Важнейшим фактором становления и развития одаренной личности является семья. Обусловлено это тем, что именно в семье формируется миро- и самовосприятие личности, закладывается фундамент определенных черт ребенка, усваиваются модели познания, поведения и взаимодействия с окружающими. Иными словами, семья для одаренного ребенка – это микрокосмос, обеспечивающий не только получение знаний об окружающем мире, но и усвоение ценностных ориентиров, формирование собственной стратегии жизнедеятельности, направленной на стремление к самосозданию как субъекта творчества, поведения и общения в процессе его взросления.

Однако выбор родителями стратегии воспитания одаренного ребенка, обеспечивающей наиболее благоприятные условия для раскрытия и проявления его индивидуальности, предполагает, на наш взгляд, поиск ответов на следующие вопросы:

1. Одарен ли его ребенок от природы действительно необычными способностями, и как определить степень его одаренности?
2. В каких разделах науки и искусства он особенно одарен?
3. Какую систему образования выбрать для ребенка и как наиболее эффективно организовать процесс его обучения?
4. Как организовать дополнительные занятия и обеспечить его развитие в особо интересных для него областях знаний и творчества?
5. Как обеспечить реализацию потенциала, имеющегося у ребенка в реальных условиях существования?
6. Как учитывать индивидуальные особенности ребенка в сложном процессе его развития?

Необходимость решения этих вопросов состоит в возможности преодоления тех крайностей, которые к сожалению, довольно часто

встречаются в отношении родителей к своим незаурядным детям: первая характеризуется игнорированием, а порой и подавлением необычно высокого уровня познавательной и творческой активности, а вторая – искусственным ускорением развития и предъявлением повышенных требований. Между тем, построение «идеальной» модели воспитания одаренного ребенка должно быть ориентировано прежде всего на осознание и учет родителями как индивидуальных, так и возрастных особенностей проявления одаренности еще формирующийся личности.

Безусловно, достижение положительного эффекта семейного воспитания сопряжено с ежедневным созидательным трудом, который включает не только радости, но и трудности, промахи, разочарования и ошибки. Полагаю, что опыт нашей семьи, может быть полезен другим родителям одаренных детей.

Наш сын, Иван Черевко, родился 6 марта 1991 года со среднестатистическими физическими показателями, развивался точно в соответствии с книжными данными: вес, рост, появление молочных зубов, сидение, стояние и т.д. Никаких особенных опережений или отставаний в том, когда научился ходить, говорить и все прелести первых годов жизни. Но вместе с тем это был очень «хлопотный» ребенок. Во-первых, он очень часто кушал и я, вопреки всем советам (период 90-х годов), кормила его каждые 1,5-2 часа понемногу, т.е. ребенок кушал, когда хотел и сколько хотел, т.к. грудное вскармливание было до 1 года 2 месяцев. Этим, наверное, объясняется тот факт, что после кесаревого сечения у меня не пропало молоко и было так долго, как того было нужно (хотя врачи предупреждали, что нужно готовиться к искусственному вскармливанию). Спал очень мало (всегда меньше нормы для данного возраста), никогда не терпел каких-либо неудобств (мокрые штанишки, пеленки, из которых он выбирался в тот момент, когда заканчивалось пеленание и поэтому мы очень быстро перешли на ползунки и рубашечки), абсолютно не терпел одиночества и однообразия.

Кто-то всегда должен был находиться рядом с сыном, и мы, родители, подчинялись требованию этого маленького комочка.

С самого раннего возраста нетерпение однообразия было ярко выражено. Приведу один пример. Во время прогулок (ребенку было несколько месяцев) коляска была всегда с опущенным верхом, и он смотрел вверх на меняющуюся картинку, над ним проплывали деревья, чуть выше - облака. Но стоило мне остановиться, картина, естественно, была одна и та же, ребенок раздражался громким криком, требуя тем самым продолжения движения.

В шутку я называю себя сумчатой мамой, поскольку, практически до двух лет мой ребенок просидел у меня на руках, и с этим невозможно было бороться, ибо он умел добиваться своего даже не с рождения, а с момента зачатия, будучи эмбрионом. На этом можно тоже остановиться поподробнее. Моя беременность протекала очень тяжело (почечная недостаточность), последние четыре месяца беременности я провела в

больнице, а поскольку придерживалась очень строгой диеты, то я сильно похудела, но ребенок родился с прекрасным весом - 3500 г, т.е. он брал все, что ему требовалось. Так что уверена - характер человека формируется еще в эмбриональном состоянии.

Какая-то необыкновенная тяга к знаниям, ко всему, что его окружает, у Вани появилась очень рано, но т.к. это первый мой ребенок осознание этого пришло гораздо позже. Но скажу без ложной скромности, мы с мужем гордимся тем, что с момента, когда сын задал свой первый вопрос, еще толком не умея говорить, и до сегодняшнего дня, ни разу не отмахнулись, оставив его без ответа.

Меня спрашивают, с какого возраста вы начали заниматься, а я отвечаю - с рождения, хотя для многих это кажется абсурдным.

Просматривая записи, которые велись с рождения, вижу, что в 2,5 года наш ребенок знал все буквы, считал до десяти, читал по слогам, а к трем он начал писать (печатными буквами), потихоньку складывать слоги в слова.

Я не напрасно употребила слово «потихоньку», потому что с нашей стороны всегда есть готовность помочь, направить в нужное русло, но в то время исключалось какое-либо давление или стремление, во что бы то ни стало, получить результат. Хотя есть большой соблазн: вот мы тут «ухнем», «рванем», и ребенок будет читать, или мы его накажем, и ребенок будет проситься на горшок с шести месяцев. И то и другое ребенок должен захотеть делать сам. Написала слово «должен» и испугалась, потому что ребенок ничего никому не должен изначально, не должен потом (за то, что его кормили, воспитывали и давали ему все самое лучшее, потому что мы все это делаем не потому, что мы «должны» или не затем, «чтобы ребенок потом заботился о своих родителях» и т.д., а потому, что мы стали родителями и взяли тем самым на себя ответственность еще за одну жизнь).

И хотя мы стремились к результату, но ни в коем случае не требовали его скорейшего достижения. От того момента, когда начали изучать буквы с Иваном до того момента, когда он начал читать, прошло несколько лет (бегло про себя читал с четырех лет).

Еще один аспект, который сыграл свою роль в развитии нашего ребенка: мы старались его не обманывать, не давать тех обещаний, которые не могли выполнить или не собирались выполнять. Ведь у многих родителей часто считается нормой давать любые обещания в тот момент, когда хотят, чтобы ребенок перестал плакать или оставил в покое, и тут же о них забыть. Часто, когда наш сын общается с взрослыми, мы слышим, с какой легкостью они говорят о невыполнимых вещах, огульно дают обещания, мы просим не делать этого. Сыну стараемся привить некую толику скептицизма, стараясь тем самым оградить от чрезмерной доверчивости, и как следствие большого разочарования.

Главный наш принцип - **ребенок - это Человек**, только маленький и с ним всегда нужно общаться на равных, относиться к нему так, какого

отношения хотелось бы к себе (хотя это касается не только взаимосвязи ребенок - взрослый, но и взрослый - взрослый).

Когда Ивану исполнилось пять лет, он решил, что пора идти в школу. Я подчеркиваю, сын решил, а не мы, родители, захотели этого. В то время (1996 год) в школу принимали детей, которые достигли семилетнего возраста, но после собеседования его приняли в первый класс. Начались учебные будни. Почти с первых дней учебы возникли трудности, ибо главное требование, которое выдвигалось сыну, было требование не отвечать на поставленные вопросы, т.к. в классе были, естественно, и другие ученики. Привело это к тому, что ребенок проводил уроки, сидя под партой и читая книги. И Ваня стал отказываться посещать уроки, которые повторяли один и тот же материал, не понимая, что все дети в классе должны усвоить программу, хотя мы объясняли ему эту необходимость. Первый класс сын окончил, а во второй наотрез отказался идти. И поскольку, на то время ему было только шесть лет, мы взяли на себя ответственность сделать перерыв в школьном обучении. Но это не было прекращением образования: продолжалось изучение школьной программы, посещались курсы английского языка, компьютерной грамотности и т.д.

В 1997 году, в марте мы узнали об открытии новой школы - Школы экстернов. Появилась возможность оформить наши домашние занятия официально. С этого момента наш сын стал заниматься в Школе экстернов, а в феврале 2003 года в возрасте 11 лет, закончил среднее образование, получив при этом аттестат зрелости с наивысшими оценками. И то, что это были именно наивысшие оценки еще раз доказывает, что растягивать срок обучения на более долгий было бы нецелесообразно, да и сам Иван не захотел бы закончить период обучения только для того, чтобы это было фактом, он действительно завершил курс школьного образования и созрел для получения фундаментального образования.

И образовательный процесс для Ивана никогда не ограничивался только школьной программой. Об этом свидетельствуют ключевые события, отражающие этапы его биографии.

Биографические данные Черевко Ивана

С рождения и до **трех лет** не посещал никаких дошкольных учреждений, в три года попробовали посещать детский сад, но это была неудачная попытка, ребенок постоянно болел (это была защита и выражение протеста), потом стал уходить с прогулок, прятаться от всех. Дальше мы не стали экспериментировать.

Возраст – 4 года:

1995

Стал посещать занятия – рисование, музыка, английский (занятия очень нравились, пока в этой группе не ввели дневной сон).

Возраст – 5 лет:

1996

Пошел в школу, проучился неполный год, закончил первый класс, дальше не смог посещать школу, начал посещать внешкольные занятия (спорт, английский), все остальные предметы изучались дома самостоятельно.

Возраст – 6 лет:

1997

Зачислен в Школу экстернов.

Полное среднее образование. Окончил школу в 2003 г.

Возраст – 7 лет:

1998

Начал заниматься в Малой академии наук (МАН) "Дослідник"

Посещал следующие секции: „Основы практической микробиологии“, „Экология животного мира“, «Современные компьютерные технологии в медицине», секция литературного творчества.

Возраст – 8 лет:

1999-2000

Научная конференция МАН секции экологии животных. Подготовлен реферат на тему: «Животные на современных гербах», который требовал объединения знаний по истории, географии, экономике и собственно геральдике. В реферате сделана попытка определения соотношения экономического состояния страны с теми животными, которых народы избирают для своего герба.

1999-2000 гг.

Научная конференция литературной секции. Защита своей поэзии. Иван начал писать стихи в возрасте шести лет. Первые поэзии были русскоязычными в стиле верлибра, позднее Иван стал писать на украинском, а сейчас появилась поэзия на английском языке. В стихах Иван отображает свое отношение к окружающему миру, его поэзию специалисты сравнивают с поэзией Бродского и Пастернака.

1999-2001 гг.

Научная конференция биологической секции. Работа «Микробиологическое исследование йогуртов». Микробиологией Иван занимался в лаборатории МАН «Дослідник». В начале (1998 г.) Иван изучал теоретический курс микробиологии, а потом заинтересовался изучением кисломолочных продуктов, в частности его любимого напитка – йогурта, что привело к сотрудничеству с одним из ведущих производителей кисломолочной продукции в Украине ОАО «Галактон». Генеральный директор В.П.Чагаровский дал высокую оценку работам Ивана.

1999-2002

Участие в викторине «Что? Где? Когда?» (высшая лига среди взрослых). Команда «Левый берег» состояла из пяти человек – двух аспирантов, двух студентов и Ивана. Участие в игре позволяло проявить незаурядные знания из разных областей науки и общественной жизни.

1999-2002

Изучение курса истории Восточной Европы в Открытом Университете.

1999-2002

На протяжении трех лет принимал участие и достиг высоких результатов в заочной математической олимпиаде по переписке с Институтом им. Вейцмана.

Возраст – **9 лет**:

1999

Победа во Всеукраинской историко-культурной викторине «Я познаю мир», в которой принимали участие старшие школьники Украины. Эта викторина была организована Амбуландами пяти государств (США, Англии, Германии, ЮАР и Франции). Победа в этом конкурсе дала возможность Ивану пользоваться информационными ресурсами US, Британского Совета, Гете-института и Французского культурного центра.

2000-2001

Всеукраинская олимпиада по экологии

Занял I место в III этапе Всеукраинской олимпиады по экологии за работу «Экологическая упаковка двойного назначения для пищевых продуктов»

2000-2001гг.

Научная конференция биологической секции. Присуждено I место за работу «Исследование антибиотической активности кисломолочных продуктов».

Присвоено звание Действительного члена МАН.

Возраст – **10 лет**:

2001-2003

Дебатный клуб Пандора, организованный на базе Кловского лицея. Члены клуба собираются каждую неделю для проведения англоязычных дебатов по актуальной общественно-политической тематике в форматах: Учебный Карла Поппера, классический Карла Поппера, общественно-парламентский и парламентский.

Полуфинал Северного Регионального Дебатного чемпионата.

2001

Участие в конкурсе юмористического рисунка, провозглашенного газетой «Крещатик». На конкурсе было представлено несколько рисунков, лучший из которых «Путь Украины в Европу» был опубликован.

2001

Правовой конкурс «Страна Моей Мечты»

Занял III место во Всеукраинском конкурсе «Страна Моей Мечты» за разработку «Конституции идеальной страны».

Конкурс проводился в три этапа среди школьников и студентов со всей Украины. В финале Иван был единственным школьником, все другие участники были студентами – юристами. На конкурс Иван разработал проект конституции, не имевшей аналогов и получил одобрительную

рецензию специалистов. На основе этого проекта Иван подготовил сборник правовых работ «Мысли о демократии - XXI век».

Возраст – 11 лет:

2002

Киевский Общественный Центр «Подсолнух». Участие в работе литературной студии под руководством доцента В. В. Кравца.

Презентация поэзии.

2002

Активное участие в руководстве международной ассоциации мастеров настольных ролевых игр «IDMI»

2002-2003

Создание в глобальной сети «Интернет» творческой группы «ИГП "Лаборатории Яна Ковчука"» (псевдоним Ивана), занимающейся разработкой новейших оригинальных компьютерных игр. Сейчас "Лаборатория Яна Ковчука" работает над экологической компьютерной игрой QK: Risen from the Garbage.

2002

Разработка серии экологических спортивных игр. Представление их в ВУСА (Всемирная Украинская спортивная агенция) под руководством Валентина Щербачева. Выступление на радио «Луч» в передаче «Спортивный меридиан».

2002

Всеукраинская олимпиада по биологии

Присуждено II место в III Киевском городском этапе Всеукраинской олимпиады по биологии.

2002

Всеукраинская олимпиада по экологии

Занял II место в III этапе Всеукраинской олимпиады по экологии. Работа «Экологическая упаковка двойного назначения для пищевых продуктов». Разработал экологическую тетрадь. Сейчас уже написана третья часть работы, над которой Иван работает несколько лет, конечная цель – внедрение в жизнь упаковки двойного назначения. На эту работу он получил официальный отклик Министра экологии Украины. Результаты этой работы вошли в книгу Ивана «Мои 10» и в сборник «Организация экологического образования и воспитания ученической молодежи». Приступил к разработке патента «Экологическая упаковка двойного назначения для пищевых продуктов».

2002

Участие в Киевской городской олимпиадной школе при Киевском городском педагогическом университете им. Б.Д.Гринченко. Команда была сформирована из победителей олимпиады по биологии, цель которой - подготовка учащихся для участия во Всеукраинской олимпиаде по биологии.

2002, октябрь - ноябрь

Участие в программе культурного обмена в США, штат Юта (Timpanogos High School, Orem, Utah)

2002, декабрь

Призовое место в городском конкурсе знатоков английского языка Longman Dictionaries Marathon

2003

По заказу начальника Главного управления образования и науки КМДА Б.Д.Жебровского приступил к созданию пособия «Путеводитель в мир биологии»

Публикация отрывка из экологической тетради в книге «Организация экологического образования и воспитания учащейся молодежи (в помощь учителю экологии)», изданной Киевским городским педагогическим университетом им. Б.Д.Гринченко. Тетрадь была разработана по оригинальной системе и вобрала в себя все элементы (теория, практические занятия, разделы для самостоятельных раздумий, интересная система подсчета полученных учащимися баллов за выполненную работу) для полноценного учебного процесса. Один из разделов этой тетради стал темой для проведения Иваном открытого урока в шестом классе Славянского лицея.

Активное участие в деятельности Международного форума знатоков настольных ролевых игр «МФЗНРж Tarrasque.Net»

Активное участие в деятельности центрального международного органа независимых разработчиков компьютерных игр – Совет Союза Независимых Гейммейкеров.

Разработка интеллектуальной стратегической игры с использованием коллекционных карточек для рекламной кампании Детской серии молочных продуктов ВАТ «Галактон».

2003, февраль

Закончил полную среднюю общеобразовательную школу с высочайшими оценками.

Получил благодарность мэра города Киева А.А. Омельченко. Золотую медаль Иван не получил только потому, что такая не предусмотрена при экстернатной форме обучения. За ходом обучения Ивана вела наблюдение Лаборатория психологии одаренности Института психологии АПН Украины. Результаты докладывались на Международной научно-практической конференции «Одаренная личность: поиск, развитие, помощь». Киев 2002

Возраст – 12 лет

2003

Прослушал курс лекций «Религия в американском обществе», который преподавал в Национальном университете «Киево-Могилянская академия» проф. Университета BYU Говардом Л. Биддольфою, написал две работы «Global Differences in the Eastern Orthodox Churches in the Former USSR Region and the United States of America» и «The church of Jesus Christ of Latter-day Saints», сдал аттестационный зачет и получил

оценку 92 балла из 100 возможных. Проф. Биддольф по результатам обучения предоставил Ивану Рекомендательное письмо.

2003

Зачислен на I курс Национального Университета «Киево-Могилянская Академия» на природоведческий факультет по специальности экология.

2003

Принял участие во Всеукраинском молодежном саммите ООН -2003 «Цели развития Украины и участие молодежи в процессе принятия решений». Принял активное участие в работе комитета по вопросам устойчивого развития окружающей среды.

2003

Принял участие во Всеукраинской студенческой конференции «Устойчивое развитие Украины».

Творчество

Книга «Мои 10» состоит из десяти разделов, в которых отражены разные направления интересов Ивана, от литературного творчества до серьезных научных исследований. В ней собраны работы Ивана от шести до десяти лет. Каждый раздел был апробирован со специалистами. Разделы микробиологии, истории и геральдики защищал в МАН, где получил высочайшие оценки жюри. Поэтическое творчество было представлено на заседаниях поэтического-интеллектуального клуба «ЛИК» и литературной секции МАН, раздел «Мир и право» содержит работу, которая была представлена на конкурсе и заняла призовое место.

Художественно-поэтический альбом «Украинские Хайку. Раздумия о бытии». В альбоме из своих рисунков Иван сделал коллажи, к которым написал комментарии на украинском и английском языках в стиле японской поэзии хайку. Философия рисунка и восприятие окружающего мира собранные в коротеньких трех строках – очень кратких и вместе с тем объемных по своей глубине. Альбом представлялся ведущим искусствоведам: в Фонде содействия развития искусств, в Киевском городском педагогическом университете им. Б.Д.Гринченко и в Институте рекламы и дизайна.

Иван проявляет немалый интерес к изучению лингвистики, общности языков и их различиям. Свободно владеет украинским, английским, русским, основами древнегреческого и латыни, а также занимается начальным изучением французского, немецкого, итальянского и испанского.

Иван Черевко – психологический портрет личности

Хотя раздел и назван «Психологический портрет личности», все же это лишь набросок, первые штрихи к портрету, так как Иван только начинает формироваться как личность, и этот портрет наверняка будет дополняться и изменяться в некоторых вопросах и позициях.

Можно привести пример. К шести годам у ребенка была прочная уверенность, что он будет палеонтологом. Стоит отметить, что по нашим наблюдениям, многие дети, которых интересует получение знаний, как

такое, в этом возрасте тяготеют именно к изучению зарождения жизни на планете, ее первым проявлениям. А так как динозавры являются очень ярким событием начала жизни на земле, то такие дети хотят изучать именно их. В тот период Иваном прочитывалась масса книг, посещались музеи, добывалась информация из Интернета с целью изучения видов динозавров, их строения, условий жизни, окружающего их мира, причины исчезновения и даже выдвигались свои теории.

Затем, к восьми годам, «проснулось» стремление к познанию современной жизни, в частности, политики и законодательства. В этот период появился интерес к юриспруденции. И опять же прочитывались книги (Конституции СССР и США, других стран, учебники по правоведению, труды современных и древних философов, именно в такой последовательности – от современных к их предшественникам, до их учителей). Это нашло отражение в написанной Иваном Конституции, в которой представлено собственное видение законодательства.

Параллельно (с восьми лет) начал углубленно интересоваться историей развития нашей планеты, включая изучение всех цивилизаций, временные и территориальные перемещения и взаимосвязи, условия развития и причины их гибели. При этом особое, личностное отношение к правителям, знание каждого в лицо.

После окончания Школы Экстернов Иван заинтересовался не только миром, в котором мы живем, но и будущим, что и привело к выбору специальности, которую он изучает в ВУЗе, а именно к изучению экологии на профессиональном уровне.

Итак, **Иван Черевко** - самый молодой выпускник средней школы Украины, самый молодой студент Киево-Могилянской академии. Родился 6.03.1991г.

Доминирующая черта характера: трудолюбие, спокойствие, настойчивость, мудрость, высокая психологическая устойчивость.

Девизы: «Всегда есть время», «Посещение творца музой – это прекрасно. Ты начинай работать, она к тебе придет».

Хобби: «Хобби – это просто другая работа».

Герои/кумиры: Леонардо да Винчи, Александр Пушкин, Илья Мечников, Билл Гейтс.

Мечты: «Безотходное производство во всем мире», «Полная переработка токсичных отходов», «Полная изоляция экосистем от антропогенного влияния», внедрение своей теории префактумного вастаномического рециклинга.

Власть: Харизматичен. Всегда ведет за собой определенное количество поклонников, равно как и отталкивает определенное количество недоброжелателей.

Темперамент: уравновешенный, вдумчивый,

Формальное образование: законченное среднее образование (экстерн).

К выполнению каждой работы наш сын относится очень серьезно, прорабатывает огромное количество материала, непосредственно касающегося данной темы. Так, например, читая «Войну и мир» Льва Толстого, Иван внимательно прочитывал весь текст, все сноски и пояснения, рядом с книгой лежали географический атлас мира, «Историческая энциклопедия», «Военная энциклопедия», «Русская монетная система». По этим источникам он сверял историческую и военную достоверность, пересчитывал финансовые состояния героев, относительно современного времени и делал выводы. И оказывается такой подход, делает прочтение труда классика не просто интересным с литературной точки зрения, но и дает полную картину описываемого времени. Такой стиль работы свойственен Ивану при чтении практически всех литературных произведений.

Хочется также отметить особенности проявления эмоциональной сферы: все прочитанное Иван «пропускает» не только через голову, но и через сердце, переживая вместе с героями их горести и радости, искренне плачет и смеется.

Поражает фантастическая работоспособность сына, его настойчивость в достижении намеченной цели, умение планировать и выполнять намеченное. Его неумное стремление к познанию не только не притупляется, но и постоянно возрастает: потребность в посещении библиотеки, прочтении все новых и новых книг, каждодневное ознакомление с периодической литературой. Ребенок полностью ориентируется в нашей современной жизни, ее политической, экономической и культурной сторонах.

При ведении такого «взрослого» образа жизни, наш сын остается нормальным ребенком, с игрушками, капризами и просто баловством, с желанием родительского тепла и ласки.

С нашей стороны мы с мужем всесторонне поддерживаем своего сына: помогаем ему во всех его работах, первыми слушаем новые проекты и замыслы, являемся его самыми преданными «поклонниками» и «болельщиками», не скупимся на похвалу, считая, что перехвалить ребенка невозможно, как полагают многие. От похвалы ребенок не почивает на лаврах, а получает стимул для дальнейшей работы (по крайней мере, это касается Ивана).

Итак, Иван закончил школу, произошло это в феврале 2003 года. Перед нами встала проблема о дальнейшем продолжении процесса обучения. Дело в том, что когда ребенок заканчивает школу в положенный срок, эта проблема встает перед ним и его родителями не менее остро, но в случае неудачи при поступлении в ВУЗ, есть возможность пойти на работу, а в 11 лет такой возможности нет. Следует заметить, что в подобном случае возникает целый ряд проблем. Закончив школу в столь раннем возрасте, ребенок лишается статуса учащегося и, фактически статуса ребенка (например, он даже не может пользоваться ученическим проездным на городской транспорт и т.д.), в то же время он еще не

получает реального статуса студента. В нашем случае Иван до сих пор не получает стипендии, так как он не имел идентификационного кода и паспорта, и даже если код еще есть возможность получить, то паспорт гражданина Украины еще нет. Эти сложности возникают лишь по той причине, что нет никакой законодательной базы, относительно одаренных детей.

При поступлении в Киево-Могилянскую Академию мы предполагали, что могут возникнуть проблемы психологического порядка, такие как: разница в возрасте (как минимум пять лет), каждодневное посещение занятий, которые длятся целый день (напомним, что до этого обучение проводилось экстерном), общение с преподавателями. Но, к счастью, этих проблем не возникло. Иван за столь короткий срок снискал дружбу и уважение своих сокурсников, хорошее отношение преподавателей (многие преподаватели до сих пор не подозревают, что Ивану еще нет 13 лет, общаются с ним очень уважительно). Занимается очень прилежно, выносит нагрузку, при этом не бросил заниматься литературным творчеством (в данный момент пишет фантастический роман, серию поэзии на английском языке), занимается научной работой, выступает на научных конференциях (принял участие во Всеукраинской экологической конференции; подготовил материал и готовится к участию на математической конференции).

Полагаясь на наш опыт, наблюдения и проведенную работу, сделаем некоторые обобщения.

По нашему мнению, есть два основных условия успешного развития одаренного ребенка:

- наличие природных данных;
- наличие соответствующей среды, в которой он может успешно развиваться.

Среда, в которой одаренный ребенок развивается успешно, должна, по нашему мнению, включать следующие составляющие:

- постоянное общение с родителями, которое ограничивающееся лишь возможностями родителей и желанием ребенка;
- наличие книг и учебных пособий в достаточном количестве(ребенок купается в море книг);
- педагоги, учитывающие индивидуальное возрастное своеобразие ребенка;
- возможность не посещать коллективы, в которых ребенок чувствует себя дискомфортно (в нашем конкретном случае воспользоваться такой возможностью не пришлось, однако то, что такая возможность имелась, давало большой положительный эффект);
- постоянная квалифицированная помощь (не всегда просто обеспечить помощь именно на достаточно квалифицированном уровне). Каждый шаг в воспитании - огромная ответственность, которую родители берут на себя. Без квалифицированной помощи очень тяжело психологически. Даже если мы уверены в правильности своего выбора или

решения, очень часто совет профессионала просто необходим: ведь хороший психолог, (как и хороший врач), помогает даже своим присутствием, создавая уверенность, что в случае затруднений, возникающих при воспитании одаренной личности, можно получить квалифицированную помощь;

- отсутствие обязательного, заранее определенного фиксированного времени изучения различных разделов знаний;

- циклическое изучение предметов, с постоянным возвращением к изучению одних и тех же вопросов, но уже на новом уровне, причем период этих циклов зависит от самого ребенка, а не от внешних факторов (школьной программы, педагогов и т.д.). При том, что прочитывается огромное количество книг, газет, научных трудов, вся полученная информация обрабатывается, проводится самостоятельный анализ полученной информации, делаются собственные выводы.

Возвращение к одной и той же книге, информация, полученная из других источников дополняет и расширяет восприятие.

Метод получения знаний можно описать следующим образом:

- 1 этап – охватить как можно большую «площадь» в разных сферах и направлениях науки (образно говоря, собрать «сливки»);

- 2 этап – углубить полученные знания по интересующим в данное время наукам;

- 3 этап – получить основательные знания по какой-либо одной науке, подпитываясь знаниями по смежным наукам;

- 4 этап – вернуться к первому этапу, но на новом, более высоком уровне и цикл повторяется сначала.

- высокий и постоянно увеличивающийся уровень сложности задач и проблем, которые приходится решать ребенку;

- большее, чем обычно принято, участие ребенка в различных внеклассных мероприятиях и кружках по интересам;

- желателен максимально возможный доступ к различной информации, в том числе при помощи компьютера и сети Интернет;

- в связи с тем, что ребенок не загружен большим объемом домашних заданий, он всегда имеет возможность хорошо и спокойно подготовиться к любому внеклассному мероприятию;

- возможность высказывать свои знания (в нашем случае родителям, друзьям, коллегам и специалистам);

- занимаясь, по большей части, своим образованием самостоятельно, ребенок чувствует и знает, что он делает что-то очень важное и значительное;

- оптимальное соотношение принуждения и самостоятельной работы (руководство учебным процессом осуществляется совсем незаметно для ребенка - он считает, что занимается полностью самостоятельно);

- отсутствие боязни перед сдачей экзаменов и тестов (имея огромный запас времени для возможной пересдачи, ребенок не

испытывает дополнительный стресс, и сдает все тесты совершенно свободно).

Воспитывать ребенка - нелегкое дело. Мифы об ангельски чистых и кротких созданиях далеко не соответствуют действительности. Дети - не ангелы. Но это - маленькие человеческие существа, и потому из всех трудных ситуаций, в которые дети нередко ставят своих родителей, можно и нужно стараться выйти с уважением к их человеческому достоинству.

Быть родителями - радостный, но напряженный труд. Мы постоянно должны быть готовы удовлетворять потребности нашего ребенка. И, выполняя эту работу, не раз теряемся и переживаем сомнения, пытаюсь найти самую подходящую для нас и нашего ребенка систему воспитания. Никто не может заменить родителей в вопросе его воспитания, но это особенно важно, когда растешь незаурядного ребенка.

Отношения между родителями и детьми - весьма сложная область отношений для обеих сторон. Взрослые нередко угнетены житейскими обстоятельствами, чувством одиночества, отсутствием помощников в нелегком деле воспитания детей, тяжестью ответственности за их судьбу. Мы озабочены проблемой заработка, состоянием здоровья, отношениями с другими людьми - и это все проявляется в отношениях с ребенком. Но одаренные дети обладают обычно повышенной чувствительностью, и это накладывает особый отпечаток на их отношения с родителями.

Ребенку важно постоянно **чувствовать, что родители желают ему добра**, а детям, которым родители говорят неправду, порой трудно не потерять веру в добрые намерения родителей.

Всегда **прислушиваемся к ребенку** и стараемся понять его точку зрения. Необязательно соглашаться с ним, но благодаря вниманию, которое мы ему оказали, он ощущает себя полноправным и достойным участником событий.

Ребенок охотнее подчиняется **правилам**, в установлении которых он принимал участие. Само собой, разумеется, существуют правила, которые могут устанавливать только родители.

Мы **хвалим ребенка** за хорошее поведение подобно тому, как указываем ему на его ошибки и отрицательное поведение и стараемся похвалить ребенка за любое изменение к лучшему в его поведении, даже если оно весьма незначительно. Достаточно часто прибегая к похвале и поощрению, тем самым способствуя развитию у нашего сына уверенности в себе.

Стараемся разговаривать с Иваном в тоне **уважения и сотрудничества** и вовлекать его в процесс принятия решений, давая ребенку возможность выразить свое недовольство или даже возмущение, когда он должен подчиниться правилам, которые ему «не по вкусу». И главное, никогда не ожидаем от сына того, чего он не в состоянии выполнить, зато используем любую возможность, чтобы **высказать ему свою любовь**.

Сообщать свои знания не наказание или тяжелое испытание, а **радость**.

Ребенок получает знания, постоянно обращаясь к **первоисточникам**.

В обрабатываемом материале и в получении знаний практически **отсутствует балласт**.

Подобрать коллектив партнеров для одаренного ребенка, подростка, юноши по образованию очень сложно, ибо найти группу детей с такими же возможностями (скоростью усвоения материала, кругом интересов, возрастом и т.д.) практически невозможно. Исходя из этого, образование проходит по индивидуальному плану.

Для нас особой ценностью обладает опыт накопленный, систематизированный и обнародованный родителями Дианы и Анджели Князевых из Москвы. Ниже приведены их высказывания, под которыми могли бы подписаться и мы.

- Еще до появления ребенка они точно знали, что жизнь его должна быть интересной, что дети развиваются нормально лишь тогда, когда они счастливы. В противном случае ничего хорошего не получится. Детство - не прелюдия к будущей жизни, а напротив, праздник возможностей, когда можешь все попробовать и еще все успеть.

- Опасаясь нарушить сложившийся стереотип обязательного школьного образования и обходясь без постоянного посещения школы, они не допускали никакого риска. Обязательное школьное образование необходимо каждому человеку. Вопрос лишь в том, является ли необходимой для каждого ребенка 11-летняя процедура получения этого образования?

- Непосредственно учить детей приходилось только на первом этапе. В средней школе они быстро перешли на систему обучения, когда сами изучали по книгам программу по какому-нибудь предмету. Родители девочек Князевых проводили установочные занятия, обзорные лекции, коллоквиумы, тестирование. Фактически студенческие занятия для маленьких детей! Это потребовало новых подходов, методик, и они их создали.

Их девочки не зубрили, а читали и увлекались, пытались докопаться до самой сути! То, что они делали, назвали для себя «свободным образованием». Высокий результат достигается, лишь, когда ребенок раскрепощен и его творческое «я» имеет все условия для развития. Кстати, высочайшая мотивация к постоянному поиску знаний возникла у девочек не сама по себе, родители поддерживали ее всеми возможными способами.

- Родители Князевых вообще-то совершенно сознательно детей «завели», понимая, что часть своей жизни они будут посвящать именно им. Не вынужденно посвящать, а решили посвятить! Совместное участие вместе с детьми в образовательном проекте - это действительно часть их

жизни, пусть не главная, но существенная. Хотя профессиональные интересы родителей формально весьма далеки от педагогики.

- Доверяя своих детей «профессионалам», родители Князевых всегда стремились проявлять предельную осторожность. Самое дорогое ведь доверяли! Обращались к их помощи лишь тогда, когда это было обосновано высочайшей квалификацией педагогов.

В любом обществе ведущих, лидеров, предводителей гораздо меньше, чем ведомых, что закономерно. Родителям, которые сталкиваются с отклонениями в развитии ребенка, требуется помощь профессионалов, будь то проблемы в физическом или в умственном развитии.

Есть центры, созданные для помощи детям с физическими недостатками или умственно отсталыми, и это очень хорошо. Дети с опережающим уровнем развития также требуют поддержки и помощи на государственном уровне.

На сегодняшний день этой проблеме не уделяется должного внимания, так как не видят «проблемы» в том, что ребенок слишком быстро усваивает материал, слишком быстро обучается или круг его интересов слишком быстро расширяется.

По нашим наблюдениям, одаренные дети, попадая в школьный или детсадовский коллектив, чувствуют себя дискомфортно, так как они «другие», отличные от общего коллектива детей, и это не проходит бесследно.

Такие дети по-разному реагируют, некоторые замыкаются в себе, отгораживаются от всех, отказываются посещать тот коллектив, который им чужд. Если одаренный ребенок обладает сильным характером, волей, умеет настоять на своем, доказать свою правоту (а это бывает далеко не всегда) и при этом внешние факторы (возможности родителей – кто-то из них не работает, няня, помощь бабушки и т.д.) позволяют уделять ребенку то количество времени и внимания, которое он требует (а это очень и очень большое количество), то наличие всех этих факторов дают возможность решить эту проблему. Значительно сложнее все происходит, когда у семьи таких возможностей нет.

Одаренные дети **глубже воспринимают** происходящие события и явления, больше улавливают и понимают. Но такая способность к восприятию идет бок о бок с **уязвимостью**, рождаемой повышенной чувствительностью. Часто они относят все на свой счет. То, что не трогает обычного ребенка, способно больно ранить одаренного. Такие дети чрезвычайно чувствительны к недовольству окружающих взрослых и обычно склонны, в любой ситуации, обвинять себя. «Сколько в человеке гения, столько в нем и безумия», еще в самом начале нашей эры говорил Сенека-младший.

Оценки родителей для ребенка - одновременно и награда, и мерило его самовосприятия, самооценки. Необходимо добиться, чтобы система

родительских оценок точнее и полнее отражала личность одаренного ребенка во всей его многогранности.

Если дети понимают, что совершенство в личных достижениях более всего **ценится родителями**, они изо всех сил стараются стать лучшими во всем.

Интересны результаты наблюдений за семьями особо одаренных детей, представленные в **"Рабочей концепции одаренности" (1998)**. В таких семьях можно выделить несколько характерных особенностей.

Как правило, независимо от социальной принадлежности, отчетливо прослеживается высокая ценность образования, при этом часто весьма образованными оказываются и сами родители. Это обстоятельство является благоприятным фактором, обуславливающим ускоренное развитие творческих возможностей ребенка.

На следующей особенности мы уже останавливались не раз, и все же стоит подчеркнуть - это **повышенное внимание родителей к ребенку**, когда жизнь семьи сосредоточена на нем. При этом важно не допустить, чтобы такое внимание впоследствии стало тормозом для духовной автономии, однако именно оно, несомненно, является одним из важных факторов развития незаурядных способностей.

Во многих случаях именно **родители на долгие годы становятся подлинными наставниками своего ребенка** в разных видах деятельности: художественно-эстетической, спорте, научном познании. Это способствует закреплению тех или иных познавательных или каких-либо других интересов у ребенка. Но в этом есть и отрицательные стороны. Так, в этих семьях наблюдается определенная попустительская позиция в отношении овладения рядом бытовых навыков.

Американскими психологами была проведена работа по выявлению основополагающего фактора, давшего толчок развитию таланта всемирно признанных гениев. Оказалось, что все они в детстве имели **опыт огромного удовлетворения, радости, испытанной в результате собственного творчества**. Притом не обязательно, чтобы род занятий, где был получен этот опыт, совпадал с областью интересов в зрелом возрасте.

Несомненную ценность представляют собой советы родителям одаренных детей, представленные в «Рабочей концепции одаренности»:

- Дайте ребенку время для размышления и рефлексии.

- Старайтесь регулярно общаться со специалистами по одаренности и родителями одаренных детей, чтобы быть в курсе современной информации.

- Старайтесь развивать способности ребенка во всех сферах. Например, для интеллектуально одаренного ребенка были бы очень полезны занятия, направленные на развитие творческих, коммуникативных, физических и художественных способностей.

-Дайте ребенку возможность находить решения без боязни ошибиться. Помогите ему ценить, прежде всего, собственные оригинальные мысли и учиться на своих ошибках.

-Способствуйте задаванию вопросов. Помогайте ребенку находить книги или другие источники информации для получения ответов на свои вопросы.

-Дайте ребенку возможность получить максимум жизненного опыта. Поощряйте увлечения и интересы в самых разнообразных областях.

-Не ждите, что ребенок будет проявлять свою одаренность всегда и во всем.

-Будьте осторожны, поправляя ребенка. Излишняя критика может заглушить творческую энергию и чувство собственной значимости.

-Находите время для общения всей семьей. Помогайте ребенку в его самовыражении.

-Избегайте сравнивать детей друг с другом.

-Поощряйте хорошую организацию работы и правильное распределение времени.

-Поощряйте инициативу. Пусть ваш ребенок делает собственные игрушки, игры и модели из любых имеющихся материалов.

На деле **отношение взрослого** (даже педагога-профессионала) к **ребенку практически всегда руководящее и покровительственное**. И ребенок действительно располагает к этому, поскольку объективно нуждается в руководстве и покровительстве. На основании этого воспитание становится процессом одностороннего воздействия субъекта (взрослого) на объект (ребенка). Однако если руководство принимает жесткие авторитарные формы, то со временем это вызывает протест.

Противники традиционной педагогики, упрекая ее в авторитарности, предлагают иной подход: рассматривать **воспитание не как воздействие, а как взаимодействие**, диалог, в котором все участники - воспитатели и воспитуемые - будут выступать как равноправные субъекты.

Но и здесь возможен перегиб - в противоположную сторону.

Диалог взаимодействие партнеров предусматривает неременное условие – наличие равноправия взаимодействующих личностей. Но если личность воспитателя (даже и не во всем совершенная) является уже сформировавшейся, то личность ребенка еще находится в процессе становления. Причем чем он младше, тем меньше его потенциал для активного и равноправного участия в межличностном взаимодействии. Поэтому общение с ним в младшем возрасте - это, по сути, то же традиционное воспитание, в котором ребенок играет роль объекта. И лишь постепенно, по мере личностного взросления, он обретает навыки для сотрудничества и диалога. Процесс взаимодействия, поначалу резко асимметричный, по мере взросления становится все более равноправным.

Но в реальности отношение взрослого к растущему ребенку зачастую меняется медленно и не всегда адекватно. Так, заняв однажды руководящую позицию, воспитатель уступает ее неохотно, мелкими

дозами, которые не поспевают за стремительным становлением растущего ребенка.

Работа с одаренными детьми ставит перед педагогами **непростые задачи**. Внимание и терпимость со стороны учителя особенно важны, ибо одаренным детям присущи повышенная впечатлительность и особая эмоциональная чувствительность к оценкам взрослых. Характер деятельности ребенка определяется своеобразием его личности и осознание педагогом личностного своеобразия имеет огромное значение. Серьезное и внимательное отношение к инициативе ребенка играет огромную роль в формировании ценностных критериев и подсознательных решений, которыми он будет руководствоваться в последующей жизни.

Для работы с одаренными детьми от педагога требуется:

во-первых, высокий уровень профессиональной и психолого-педагогической подготовки – важно не столько реализовать традиционные формы обучения, сколько уметь активизировать и развивать детскую одаренность, предоставляя ему свободу;

во-вторых, сформированность профессионально значимых личностных качеств (высокий уровень развития познавательной и внутренней мотивации, адекватная самооценка, внутренний локус контроля и др.)

Интересно, что сами педагоги выделяют такие **качества, необходимые для работы с одаренными детьми**: расположенность к детям, теплота, чуткость, чувство юмора, энтузиазм, непредубежденность, уверенность в своих силах, энергичность и высокий интеллект.

Педагоги должны обладать способностью распознавать признаки одаренности в интеллектуальной деятельности, творческих проявлениях, художественном мастерстве, общении, двигательной сфере. И, конечно же, учитель не должен забывать, что одаренные дети, как и все остальные, нуждаются в обратной связи. Так как им нередко свойственна высокая критичность к себе, очень важно, чтобы педагог проявлял доброжелательность, оценивая деятельность учеников. В отличие от детей со средними способностями, одаренные не всегда нуждаются в немедленном поощрении, они могут демонстрировать способность работать над заданием дни и даже недели, не проявляя при этом какого-либо нетерпения.

Особое значение для благоприятного развития одаренного ребенка, кроме уже описанных специальных видов учебных занятий, имеет и качественный уровень развития **внешкольных учебных учреждений**.

Несмотря на общее тяжелое положение, в Украине удалось сохранить систему внешкольных учебных занятий и в настоящее время самый тяжелый период уже позади. Система внешкольных учебных заведений, хотя и медленно, но неуклонно, развивается и совершенствуется. Ребенок при помощи родителей может выбрать интересующие его кружки и получить достаточно качественную помощь опытных педагогов. Здесь, однако, надо заметить, что государство и

современные, ответственные перед будущим страны представители крупного бизнеса, должны сделать все возможное, чтобы поднять эту сферу нашей жизни на новый качественный уровень, как по материально-технической оснащенности, так и по оплате работающих в ней людей.

Обобщая накопленный нами опыт участия сына во многих программах внешкольных детских образовательных учреждений, хотелось бы сформулировать и некоторые предложения по этому поводу.

-Участвуя в каких-либо мероприятиях, дети должны получать вознаграждение за свой труд, в зависимости от их успехов в выполнении заданий. Это вознаграждение может быть в виде очков (юнитов). Школьники по мере участия в различных мероприятиях накапливают очки (юниты) и к окончанию школы подходят с определенной суммой очков (юнитов). При соответствующей проработке математической стороны, можно выстроить стройную систему личных рейтингов школьников. Эти рейтинги, выраженные в конкретных суммах набранных очков, должны учитываться при поступлении в высшие учебные заведения. Такая система будет стимулировать учеников и их родителей заниматься подготовкой к продолжению своей учебы в высших учебных заведениях на протяжении всего периода обучения ребенка в школе. Эта система существует при проведении олимпиад, однако, она не охватывает всю систему внешкольного образования в комплексе.

-Все мероприятия должны быть лицензированы и сертифицированы. Им должна присваиваться категория, от которой и зависит количество очков (юнитов), получаемой участниками. Внедрение сертифицирования и лицензирования внешкольных мероприятий сделает невозможными махинации, которые, к сожалению, имеют место сейчас, и с которыми нам неоднократно приходилось сталкиваться.

-Лицензирование и сертифицирование могут проводить учреждения Академии педагогических наук Украины, например Институт психологии им. Г.С.Костюка, который имеет для этого огромный научный потенциал, и мог бы осуществлять эту функцию при соответствующем финансировании.

Внедрение такой системы позволило бы всем участникам процесса выявления, обучения и развития одаренных детей иметь четкие критерии и ориентиры процесса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленное исследование посвящено одной из наиболее важных и недостаточно изученных в современной психологической науке проблем - психологическим факторам развития одаренной личности. Свойства одаренных (креативных, творческих) личностей – свобода, неконформизм, независимость мнений, умение нетрадиционно решать проблемы глобального и локального масштаба, высокая адаптивность к сложным жизненным условиям, оптимизм, духовность и нравственность как естественная составляющая целостности личности и другие – обуславливают общественную значимость разработки этой проблемы.

Круг исследуемых аспектов проблемы очерчен выявлением системообразующих (доминирующих) факторов, определяющих психологическую сущность и специфику сложного и противоречивого процесса развития одаренной личности на этапах отрочества, ранней юности, ранней зрелости и творческой зрелости. Теоретико-методологическую основу разработки проблемы составила концепция системного подхода к *экстраодаренной личности*, рассматриваемая нами как *носитель системы ценностей, самосознания и интеллектуальной зрелости*. Сущность данной концепции составляют следующие положения

- когнитивные и мотивационные факторы образуют нераздельное единство, которое во взаимодействии с социальной и природной средой обуславливают функционирование и саморазвитие одаренной личности;
- системообразующими факторами развития одаренной личности выступают: уровень духовного развития (сфера ценностей и смыслов); уровень личностного развития (сфера самосознания); уровень интеллектуальной зрелости (сфера интеллектуального постижения действительности);
- на различных этапах онтогенеза становления одаренной личности значительно изменяется динамика влияния и роли этих факторов на ее развитие.

Вследствие этого центральными моментами исследования выступили задачи стратегического характера:

- изучение специфических явлений в становлении экстраодаренной личности - образование системных качеств, возникающих как результат процессов саморазвития, как накопительные эффекты познавательного и личностного опыта;
- построение целостной психологической модели экстраодаренной личности;
- разработка способов диагностики уровня развития одаренной личности на основных этапах онтогенеза (отрочество, ранняя юность, ранняя зрелость).

Теоретический анализ концепции развития одаренной личности выявил тенденции отечественных и зарубежных исследований трактовать ее становление с позиции гуманистического и экзистенциального подходов: подчеркивается значение категории духовности, свободы, самоактуализации, смысловой сферы личности в определении содержания психологических факторов. Осуществлен анализ существующих программ развития креативности, показавший их качественную односторонность – направленность на развитие отдельных компонентов креативности. Отмечено, что разработанные программы носят локальный характер: реализуются в специальных условиях, рассчитаны на работу с ограниченным контингентом учащихся.

Систематизация теоретико-концептуальных подходов к проблеме исследования и обобщение данных изучения жизнотворчества выдающихся (состоявшихся) представителей науки, техники, политики, искусства разных эпох позволили:

во-первых, определить структурные компоненты основных системообразующих факторов развития экстраодаренной личности (фактор духовного развития образуют такие компоненты как ценности жизни, познания, труда, общения, добра, гармонии; составляющими фактора самосознания выступают активность, самооценка, направленность; фактор интеллектуальной зрелости образуют такие компоненты, как компетентность, креативность, способность схватывать и объединять широкие отрасли знаний, осознанное использование приемов самомобилизации в процессе творчества);

во-вторых, установить, что ориентированность экстраодаренной личности на саморазвитие и самореализацию обеспечивает развитие у нее комплекса (ансамбля) стойких качеств, которые как продукт социального развития индивида постепенно складываются на стадиях его жизненного пути;

в-третьих, вычленив стержневые (доминирующие) психологические черты экстраодаренной личности: 1) непреодолимое стремление к творчеству, проявление творческого начала в самых разнообразных сферах жизни; высокая восприимчивость к широкому кругу явлений социальной жизни (искусству в его различных жанрах и формах, жизни людей в ее разнообразных проявлениях; миру идей, отражающихся в отраслях научного познания, нравственности, морали и т.д.); 2) высокая интеллектуальная активность в смысле постановки жизненных проблем, готовность их понимать и разрешать; 3) высокий уровень эмоциональной восприимчивости к определенной отрасли окружающего мира, социальных феноменов и человеческих отношений; 4) мобильность способностей в виде умения реализовать в соответствующих действиях присущие человеку потенции; 5) рефлексия на свой духовный облик, обеспечивающая самоорганизацию личности; цели такой самоорганизации разнообразны и широки (нравственное самосовершенствование, интеллектуальный рост, эстетическое развитие и т.д.);

в-четвертых, разработать психологическую целостную динамическую модель экстраодаренной личности в пятимерном измерении, включающую: опыт личности, функциональные механизмы психики, типологические качества, динамику и индивидуальные свойства личности.

Результаты обобщения эмпирических данных позволили установить личностные характеристики одаренных в зависимости от возраста (подростки, старшеклассники, студенты) и типа одаренности (интеллектуальной, технической, художественной).

Установлено, что познавательная сфера *интеллектуально одаренных студентов* характеризуется, кроме собственно высокого уровня развития интеллекта, склонностью (способностью) к напряженной интеллектуальной деятельности, гибкостью, развитой интуицией и внутренней свободой; в сфере самосознания интеллектуально одаренным присуще стремление к саморазвитию, умение планировать и осуществлять процесс саморазвития, учитывая объективные обстоятельства и своеобразие собственной личности; их также отличает общее позитивное отношение к себе и уверенность в собственных силах, высокая, но адекватная самооценка своих интеллектуальных возможностей; особенностями духовного облика одаренных студентов выступают стремление к познанию и самопознанию, высокая оценка личностной свободы, признание общечеловеческих нравственных норм и уважение к другим.

Познавательная сфера *технически одаренных старшеклассников* отличается высоким уровнем готовности к поиску научно-технических решений, ориентацией на освоение предметного мира (высокий уровень переключения с одних способов мышления на другие и стремление к разнообразию форм деятельности в процессе взаимодействия с предметной средой); когнитивно-эмоциональной сензитивностью к научно-техническим решениям. В сфере самосознания им присуща адекватная самооценка; потребность достижений, сопряженная с желанием преодолевать трудности; значительно ниже, чем у сверстников, потребность в социальных контактах и вовлеченности в социальную деятельность, а также более низкая чувствительность к оценке их другими людьми. Духовная сфера технически одаренных старшеклассников отличается более позитивным отношением к окружающей среде (сверстникам, взрослым, будущему, культуре и социуму) при более высокой когнитивной сложности понимания собственного образа и мира в целом.

Художественно одаренным подросткам свойственна особая эмоционально-сенсорная чувствительность, которая проявляется в утонченном восприятии визуальных стимулов, эмоциональной отзывчивости, часто – ранимости и тревожности; им также присущ высокий уровень потребности в освоении предметного мира и активные попытки отразить свое личностное видение окружающей действительности,

безошибочность выделения эстетических аспектов явлений и стремление к их художественному воплощению. В отличие от сверстников, художественно одаренные подростки проявляют меньшую заинтересованность в широком социальном взаимодействии, поскольку характеризуются нонконформизмом и индивидуализмом, стремлением к самопознанию и интенсивным духовным поискам. Сфере самосознания свойственна потребность в индивидуальной самореализации, творческой деятельности, максимально полном использовании своих возможностей и способностей; в художественной форме произведений они отражают свою духовную жизнь, в центре которой процесс превращения продукта изобразительной деятельности (рисунки, эскизы, зарисовки и т.п.) в действительно художественное произведение юного творца.

Удалось также выяснить связи личностных факторов с показателями одаренности, которые мы интерпретируем как подтверждение разработанной гипотезы относительно структуры экстраодаренной личности. Эмпирическим путем удалось установить портрет одаренной личности: ее существенными особенностями выступают *сильное «Я», принимающее себя; открытость новому опыту; интеллектуальная зрелость; неприятие любых заранее установленных стандартов поведения, жестких ограничивающих принципов, общепринятых взглядов.*

Кроме того, определена *иерархия* качеств одаренной личности; компоненты (измерения) и типы имплицитных теорий одаренной личности современной студенческой молодежи; выяснено, что присущий индивиду тип видения экстраодаренной личности («моралист», «самоактуализатор», «интеллектуальный трудоголик») связан с уровнем одаренности, демонстрируемый студентом.

Представлен вариант построения стратегии семейного воспитания одаренной личности, ориентированного на осознание и учет родителями индивидуально-возрастных особенностей проявления одаренности еще формирующейся личностью. Раскрыты этапы личностного взросления ребенка, характер изменений приемов взаимодействия родителей и ребенка при решении различных жизненно важных для него проблем на основе принципа равноправия.

Результаты теоретико-экспериментального исследования позволяют утверждать, что развитие экстраодаренной личности должно опираться на целостную стратегию жизнедеятельности ребенка, подростка, юноши, молодого человека, содействие их самосозданию как субъекта творческой деятельности, поведения и общения на всех этапах индивидуального развития. Приоритетными принципами становления одаренной личности должны выступать:

- **принцип активности личности** (постоянное вовлечение одаренной личности в творческую деятельность);
- **принцип исследовательской позиции** (самостоятельное нахождение способа решения проблем);

- **принцип объективации поведения** (в процессе творческой деятельности поведение переводится с импульсивного на объективированный уровень);
- **принцип партнерского общения** (признание ценности личности другого человека, его мнений, интересов).

Мы полагаем, что результаты нашего исследования открывают перспективу определения взаимосвязи когнитивных и личностных факторов в развитии одаренности. Тем самым появится, на наш взгляд, возможность уточнить критерии одаренности и разработать более надежный психодиагностический комплекс методик ее выявления.

Пономарева-Семенова Р.О.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991.
2. Актуальные проблемы психологии. - 2002. - Том 6. - Випуск 3.
3. Альтшуллер Г.С. Алгоритм изобретения. - М.: Московский рабочий, 1973
4. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в теорию решения изобретательских задач. - Новосибирск: Наука, 1986.
5. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: 1977.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - СПб и др.: Издательский дом «Питер», 2001.
7. Ананьев Б.Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний / Вестник Высшей школы, № 7, 1972. - с. 17-26.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: 1968.
9. Ананьев Б.Г. Некоторые вопросы изучения человека. // Человек и общество. - Л., 1966, вып.1, с. 176-183.
10. Ананьев Б.Г. Структура личности и трудоспособности. // Вопросы современной психоневрологии: Труды Ин-та им.В.М.Бехтерева, - Л., 1966, т.ХХХVIII, с. 33-50.
11. Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.О. Индивидуальное психическое развитие и константность восприятия. - М., 1968.
12. Бекешикина И.Э. Смысл жизни и нравственная самореализация // Жизненный путь личности. - К.: Наукова думка, 1987. - с.133-148.
13. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. - М., 1989.
14. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1986.
15. Богоявленская Д.Б. Проблема творчества и одаренности: история и логика. // Основные современные концепция творчества и одаренности. - М., 1997, с. 5-24.
16. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. - 1979. - №4. - С. 23 - 34.
17. Боно Э. Латеральное мышление. - СПб., 1977.
18. Боуэн М. Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. - 1992. - №3-4. - С.24-33.
19. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. - М.: Знание, 1985.
20. Бурлачук Л.Ф., Морозов С. М. Словарь - справочник по психодиагностике. - СПб.: Питер Ком, 1999.
21. Буш Г.Я. Рождение изобретательских идей. - Рига: Лиесма, 1976.
22. Вайзер Г.А. V Симпозиум "Психологически, философские и аксиологические проблемы смысла жизни" // Психологический журнал. - 2000. - №1. - С.135-138.
23. Вайзер Г.А. Смысл жизни и "двойной кризис" в жизни человека // Психологический журнал. - 1998. - №5. - С.3-14.
24. Варламова Е.П. Динамика творческой уникальности человека в рефлексивно-инновационном процессе. - Дисс... канд. пс.н. - М., 1997.
25. Васильевский С.М. Технические способности и условия их развития как предпосылка технического новаторства. / Проблемы способностей - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. - С. 122 - 126.
26. Васильюк Ф.Е. Психология переживания. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
27. Вишнякова Н.Ф. Креативная психология. Психология развития творческой личности взрослого человека. - Минск, 1995.
28. Возрастная психология взрослых. - Л.: 1976. Вып. 1.
29. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1991.
30. Выготский Л.С. Психология искусства. - М., 1997.
31. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / М.: Педагогика, 1983. - Т.2: Проблемы общей психологии.
32. Ганжин В.Т., Бобров Б.Э. Исповедь профессионала как смысложизнеобретение // Психологический журнал. - 1998. - №5. - С.149-151.

33. Гатанов Ю.Б. Курс развития творческого мышления. – СПб., 1997.
34. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
35. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – М., 1998.
36. Гурова Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности // Вопросы психологии. – 1991. – №6. – С. 14 - 20.
37. Давлетшин М.Г. Психология технических способностей школьников. – Ташкент: «Фан», 1971.
38. Деркач А.А. Проблемы смысла жизни // Вопросы психологии. – 1999. – №1. – С.119-122.
39. Доснон О. Развитие креативности: креативность и обучение. // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – М., 1997.
40. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999.
41. Зазимко О.В. Структурні компоненти технічної обдарованості // Проблеми загальної та педагогічної психології: 36. наук. пр.: Том III. Част.7. – К., 2001. – С.80 - 85.
42. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С.80-86.
43. Іванцев Н.І. Динаміка ціннісних орієнтацій студентської молоді протягом професійної підготовки: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології АПН України. – К., 2001.
44. Карпов А.В. Принципы психологической диагностики интегральных познавательных способностей / Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности / Отв. ред. В.Д.Шадриков. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1989. – С. 14 - 36.
45. Карпова Н.Л. Психологические грани смысла жизни // Вопросы психологии - 1996. – №4. – С.151-155.
46. Карпова Н.Л. Психологические, философские и аксиологические проблемы смысла жизни (Обзор материалов 4 симпозиума) // Психологический журнал. – 1999. – №1. – С.135-138.
47. Карпова Н.Л., Александрова Ю. В. Симпозиум "Психологические аспекты смысла жизни" // Психологический журнал. – 1998. – №1. – С.173-178.
48. Кедров Б.М. О творчестве в науке и технике. – М.: Молодая гвардия, 1987.
49. Ковалев А.Г., Мясичев В.Н. Психические особенности человека: В 2 т. / Л. Изд-во Ленинградского ун-та, 1960. – Т.2. Способности.
50. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.
51. Кордунова Н.О. Психологічні особливості становлення духовних цінностей старшокласників у процесі спілкування: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2000.
52. Королев Д.К. Смысл жизни: психологический аспект // Вісник Харківського державного університету. – 1999. – №439'99. – С.57-59.
53. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989.
54. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. Т.1. –М.: Педагогика, 1988.
55. Кузмина Н.В. Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития. // Гуманизация образования. Психолого-педагогический журнал. – 1995, №1. – С. 41-53.
56. Кьеркегор С. Страх и трепет: Пер. с дат. – М.: Республика, 1993.
57. Ландрам Дж.Н. Четырнадцать гениев, которые ламали правила. Серия «Исторические силуэты». – Ростов-на-Дону, 1977.
58. Левитов Н.Д. О психологических компонентах технической деятельности // Вопросы психологии. – 1958. – №6. – С. 33 - 43.
59. Левитов Н.Д. Психология старшего школьника. – М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1955.

60. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
61. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности. – // Вопросы психологии. – 2003, - №4. – С.13-18
62. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 1992.
63. Леонтьев Д.А., Калашников М.О., Калашникова О.Е. Факторная структура теста смысловых ориентаций // Вопросы психологии. - 1993. - №1. - С.150-157.
64. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: 1984.
65. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2000.
66. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2 т. – К.: Форум, 2002. – Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології.
67. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2 т. – К.: Форум, 2002. – Т.2: Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект.
68. Максименко С.Д. Особистість: проблема структури (генетичний аспект) / Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К.: Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С.3-14.
69. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб., 1997.
70. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Психологический журнал. – 1991. – №6. – С. 29 – 33.
71. Мелик-Пашаев А.А. Психологические основы способностей к художественному творчеству. – Дисс.... Док.пс.наук. – М., 1994.
72. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству. – М., 1987.
73. Мельник М.О. К вопросу о некоторых особенностях восприятия мира интеллектуально одаренными старшеклассниками // Психология одаренности: проблемы, структура, показатели. – К. – 1996. – С. 33 - 37.
74. Моляко В.А. Концепция творческой одаренности. // Первые Международные научные ломовские чтения – М.: Институт психологии АН. – 1991. – С. 102 - 104.
75. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86 – 95.
76. Моляко В.А. Психологическая структура процесса технического творчества // Семинар "Творчество и проблема человека". – Симферополь. – 1986. – С. 86 - 88.
77. Моляко В.А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности. – К., 1991.
78. Моляко В.А., Кульчицкая Е.И., Литвинова Н.И. Техническая одаренность: постановка проблемы // Труды II Всесоюзной научной конференции "Творчество: теория и практика" – Часть II. – К.: КПИ. – 1991. – С. 276 - 277
79. Муздыбаев К. Удовлетворенность жизнью, ощущение счастья, переживание смысла собственного бытия / Рабочий класс СССР на рубеже 80-х. – М.: Ин-т международного рабочего движения. 1981. – С.181-198.
80. Музика О.Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз становлення творчо обдарованої особистості (на матеріалі технічної творчості): Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1997.
81. Ничипоров Б.В. Введение в христианскую психологию. – М.: Школа-Пресс, 1994.
82. Ничипоров Б. Времена и сроки. – М., 2002.
83. Обдарована особистість - пошук, розвиток, допомога: Матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній науково-практичній конференції 27-29 квітня 1998 р. - К.: Гнозис, 1998.
84. Одаренные дети – М.: Прогресс, 1991.
85. Пако С. Строение психологических особенностей человека // Основы геронтологии. – М.: 1960.
86. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально оценочная система. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.
87. Петровский А.В. Психология. Словарь. – М., 1990.

88. Полтавцева Л.И. Темперамент в структуре творческих способностей: Автореф. дисс... канд. психол. наук: М., 1994.
89. Пономарева Р.А. Система отбора абитуриентов в специализированные учебные заведения технического профиля (методические рекомендации) – К., 1998.
90. Психогимнастика в тренинге. \ Под ред. Н.Ю.Хрящевой. – СПб., 1999.
91. Психология одаренности детей и подростков / Ред. Н.С.Лейтес. – М.: Академия, 1996.
92. Психология одаренности: проблема, структура, показатели. - К.: Украинский центр творчества детей и юношества, 1996.
93. Равен Х. Онтогенез. – М., 1963.
94. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия. – М., 1997.
95. Роменец В.А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании. - К.: Здоровья, 1989.
96. Роменец В.А. Психологія творчості. – К.: Вища школа, 1971.
97. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – СПб.: ПитерКом, 1998.
98. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Изд. 2-е. - М.: Педагогика, 1976.
99. Русалов В.М. О природе темперамента в структуре индивидуальных свойств человека // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 19 - 32.
100. Русалов В.М. Предметный и коммуникативный аспекты темперамента человека. // Психологический журнал. – Т.10. – 1989. – №1. – С. 10 - 21.
101. Русалов В.М., Дудин С. И. Темперамент и интеллект: общие и специальные факторы развития // Психологический журнал. – Т.16. – 1995. – №5. – С. 12 - 23.
102. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. – Івано-Франківськ, 2001.
103. Семенова Р.О. Теоретико-концептуальні підходи до розробки проблеми обдарованості та креативності. \ Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. – К., 1998. с. 19-26.
104. Смирнов В.Е. Психология юношеского возраста. – М.-Л.: Молодая гвардия, 1929.
105. Солдатова Е.Л. Креативность в структуре личности. – Дисс... канд.пс.н. – СПб., 1996.
106. Столин В.В. Самосознание личности. -М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
107. Талановита особистість: сім'я, школа, держава. Тези доповідей та виступів на Міжнародній науково-практичній конференції 11-15 травня 1994 р. У Києві. - К: Український центр творчості дітей та юнацтва. - 1994.
108. Тейяр де Шарден П. Феномен человека: Пер. с фр. - М.: Наука, 1987.
109. Тринг М., Лейтуейт Е. Как изобретать?: Пер. с англ. / Под ред. В.В.Патрикеева – М.: Мир, 1980.
110. Трубецкой Е.Н. Смысл жизни. - М.: Республика, 1994.
111. Указ Президента України про «Програму роботи з обдарованою молоддю на 2001 – 2005 рр.». - \ Обдарована дитина, 2001, №7.
112. Франк С.Л. Смысл жизни // Вопросы философии. – 1990. – №6. - С.70-130.
113. Франкл В. Доктор и душа: Пер с нем. - СПб.: Ювента, 1997.
114. Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерапия // Психология личности. Тексты. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. - С.118-126.
115. Франкл В. Психотерапия на практике: Пер с нем. - СПб.: Ювента, 1999.
116. Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер с нем. - М.: Прогресс, 1990.
117. Ховланд К. Научение и сохранение заученного у человека // Экспериментальная психология. Т.2. –М.: 1963.
118. Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности//Вопросы психологии.-1993.-№1.-С.32-39.
119. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во томского ун-та, М.: Изд-во "Барс", 1997.
120. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвитку у дітей. - К.: Знання, 1965.

121. Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 316 – 337.
122. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977.
123. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от "внешнего" и "внутреннего" // Психологический журнал. – 1995. – №2. – С. 15-26.
124. Шадриков Б.Д. Духовные способности. // Психология деятельности и способности человека. – М., 1996.
125. Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей. // Вопросы психологии, 1996, № 3. – С. 34-43.
126. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. – Минск, 1988.
127. Якобсон П.М. Технические способности и их изучение у учащихся. // Вопросы психологии способностей школьников / Под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Изд-во "Просвещение", 1964 – С. 203 – 227.
128. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М., 1997.
129. Birren J.E. The psychology of ageing. – New Jersey: 1964.
130. Bromley D.B. The psychology of human ageing. – L.: 1966.
131. Debats D.L., Drost J., Hansen P. Experiences of meaning in life: A combined qualitative and quantitative approach // British journal of Psychology. – 1995. – Vol.86. – P. 359-375.
132. Feldt T., Rasky A.. The structure of Antonovsky's Orientation to Life Questionnaire // Personality and Individual Differences. – 1998. – Vol.25, No.3. – P. 505-516.
133. Flannery R. B., Flannery G. J. Sense of Cogence, Life Stress, and Psychological Distress: A Prospective Methodological Inquiry // Journal of Clinical Psychology. – 1990. – Vol.46, No.4. – P.415-420.
134. Gagne F. Constructs and models pertaining to exeptional human abilities // International handbook of research and development of giftedness and talent. – Oxford: Pergamon Press, 1993. – P.69-87.
135. Gagne F. Constructs and models pertaining to exeptional human abilities // International handbook of research and development of giftedness and talent. – Oxford: Pergamon Press, 1993. – P.69-87.
136. Gagne F. Learning about the nature of gifts and talent through peer and teacher nominations // Nurturing talent: individual needs and social ability. – Assen: Van Gorcum, 1995. – P.20-30.
137. Kaplan S. Providing Programs for the Gifted and Talented: A Handbook. – Ventura CA: Office of the Ventura Country Superintendent of Schools, 1974.
138. Maker C. Curriculum Development for the Aifted Rockville MD. Aspen Systems, 1982.
139. O'Connor K., Chamberlain K. Dimensions of life meaning: A qualitative investigation at mid-life // British Journal of Psychology. – 1996. – Vol.87, No.3. – P.461-477.
140. Pirtio J. 1995. – Deeper and broader: The pyramid of talent development in the context of the giftedness construct // Nurturing talent: individual needs and social ability. – Assen: Van Gorcum, 1995. – P.10-19.
141. Renzulli J.S. The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensille Programs for the Gifted and Talented. Wethersfield, 1977.
142. Simon L., Arndt J., Greenberg J., Pyszczyński T., Solomon S.. Terror Management and Meaning: Evidence That the Opportunity to Defend the Worldview in Response to Mortality Salience Increases the Meaningfulness of Life in the Mildly Depressed // Journal of Personality. – 1998. – Vol.66, No.3. – P.359-382.
143. Torrance E.P. Scientific Views of Creativity and Factors Affecting its Growth. Daedalus: Creativity and Learning, 1965. – P.663-679.
144. Wong Paul T.P. Implicit Theories of Meaningful and the Development of the Personal Meaning Profile // The Human Quest for Meaning. – Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. – 1998. – P.111-140.

Психологічні фактори розвитку обдарованої особистості / Р.О.Семенова-Пономарьова, Д.К.Корольов, О.В.Зазимко та ін. За редакцією Р.О.Семенової-Пономарьової. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И.Франка, 2007., 186с.

У монографії представлені результати багатолітніх теоретико-експериментальних досліджень співробітників лабораторії психології обдарованості Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України, що присвячені проблемі психологічних факторів розвитку обдарованої особистості. На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми та узагальнення даних вивчення життєтворчості видатних (екстраобдарованих) діячів науки, техніки, політики, мистецтва різних епох виділені системоутворювальні фактори становлення обдарованої особистості, представлена психологічна модель екстраобдарованої особистості; з'ясовані особливості розвитку обдарованої особистості на різних етапах онтогенезу (отроцтво, рання юність, рання зрілість); визначені принципи розвитку творчих здібностей у дітей та молоді, а також психологічні особливості виховання обдарованої дитини.

Монографія розрахована на професійних психологів, викладачів вищих навчальних закладів, аспірантів, студентів, а також широкий загал педагогів, керівників навчально-виховних закладів системи освіти різного типу та батьків, які цікавляться проблемою розвитку обдарованої дитини.

Рецензенти:

Ю.М.Швалб, доктор психологічних наук, професор

С.Є.Кулачківська, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України

Інститут психології ім.Г.С.Костюка АПН України, 2003
Р.О.Семенова-Пономарьова, 2003

Psychological factors of development of a gifted personality / R.A. Semenyova-Ponomaryova, D.K.Korolyov, O.V.Zazymko et al. Edited by R.A. Semenyova-Ponomaryova. – Zhitomir: ZhSU n.a. Ivan Franko Publishing. – 2007, 186 p.

The results of a long-term theoretic and pilot researches devoted to the problem of psychological factors of development of a gifted personality and made by research officers of the Endowments Psychology Laboratory, the Institute of Psychology named by G.S.Kostyuk of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine are studied in the monograph. Based on theoretic and methodological analysis of the problem and generalization of the data related to study of creativity of outstanding (already established) scientists, technicians, politicians, cultural workers of different epochs backbone factors of formation of a gifted personality are shown and a psychological model of an extraordinary (already established) personality is presented, specific features of development of a gifted person at the different stages of ontogenesis are revealed (adolescence, early youth, early maturity); principles of development of creative abilities in children and youth are formulated as well as psychological features of upbringing of a gifted child in a family are determined.

The monograph is intended for professional psychologists, lecturers of higher educational institutions, post-graduates, students and for a general educational specialists, heads of various teaching and educational establishments and parents concerned with the problem of development of a gifted child.

Reviewer:

Yu.M.Shvalb, Doctor of Psychological Sciences, Professor

S.Ye.Kulachkovskaya, Candidate of Psychological Sciences, Senior Staff Scientist

Institute of Psychology named after G.S.Kostyuk
Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2007
R.A. Semenyova-Ponomaryova, 2007

Наши авторы

1. Пономарева-Семенова Р.А. – кандидат психологических наук, заведующая лабораторией психологии одаренности Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины.
2. Королев Дмитрий Константинович – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии одаренности Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины.
3. Зазимко Оксана Владимировна – кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии одаренности Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины.
4. Снежная Марина Анатольевна – младший научный сотрудник лаборатории психологии одаренности Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины.
5. Янковчук Марина Николаевна – аспирантка Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Монография

Под редакцией Р.А. Пономаревой-Семеновой

Друкується з оригінал-макету, виконаного О.С. Науменко

Підписано до друку 12.11.07. Формат 60х90/16. Ум. друк. арк. 11.0.

Обл. вид. арк. 11.0. Друк різнографічний.

Гарнітура Times New Roman. Зам. 312. Наклад 300.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

Свідоцтво про державну реєстрацію:

серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.

м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua

